



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

**SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO**

“La fundamentación teórica e ideológica del discurso de la interculturalidad en la política educativa mexicana: una aproximación a la propuesta de Marcos Curriculares para la Educación Indígena”

Tesis que para obtener el grado de
Maestro en Desarrollo Educativo
Presenta:

Irving Carranza Peralta

Director de tesis: Mtro. Jorge Benjamín Martínez Zendejas.

Índice General

Agradecimientos	7
I. Introducción al objeto de investigación	8
II. Planteamiento y definición del problema de investigación	14
III. Justificación de la investigación	27
IV. Propósitos de la investigación	30
V. Supuestos de la investigación	32
VI. Aproximación referencial al objeto de investigación	34
VII. Marco teórico de la investigación	41
VIII. Metodología de la investigación	48

Capítulo 1.

La construcción del discurso de la interculturalidad en la política educativa internacional y su impacto en América Latina.

Introducción al capítulo.	56
1.1 La gran narrativa de la cultura moderna y el impacto del discurso de los nuevos movimientos sociales en las políticas educativas internacionales.	57
1.2 Los nuevos movimientos sociales y la institucionalización del discurso multicultural en las políticas educativas internacionales.	70
1.3 El ocaso del discurso multicultural y la institucionalización del discurso de la interculturalidad en las políticas educativas internacionales.	82
1.4 La institucionalización del discurso de la interculturalidad en las políticas educativas en América Latina.	95
A modo de consideraciones preliminares.	110

Capítulo 2.

La construcción del discurso de la interculturalidad en la política educativa mexicana: continuidades, cambios y encrucijadas.

Introducción al capítulo.	112
2.1 El mito del “mestizaje nacional” y la institucionalización del discurso integracionista en la política educativa nacional.	113
2.2 La construcción del proyecto de la “unidad nacional” y la institucionalización del discurso de la educación bilingüe bicultural en la política educativa nacional.	128
2.3 El proyecto de la “revolución educativa” y la institucionalización del discurso de la interculturalidad en la política educativa nacional.	140
2.4 La modernización educativa y el discurso de la interculturalidad en la política educativa nacional.	153
A modo de consideraciones preliminares.	170

Capítulo 3.

La construcción del discurso de la interculturalidad en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB): una aproximación a la propuesta de Marcos Curriculares para la Educación Indígena (MCEI).

Introducción al capítulo.	172
3.1 El discurso de la interculturalidad como antesala de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).	173
3.2 Las continuidades y opacidades del discurso de la interculturalidad en el desarrollo de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).	187
3.3 La normalización del discurso de la interculturalidad en el Plan de Estudios para la Educación Básica 2011.	199
3.4 Las tensiones del discurso de la interculturalidad en la propuesta de Marcos Curriculares para la Educación Indígena (MCEI).	211
A modo de consideraciones preliminares.	224

Capítulo 4.

La construcción del discurso de la interculturalidad en la figura institucional del apoyo pedagógico de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI).

Introducción al capítulo.	226
4.1 El discurso de la interculturalidad en el marco normativo de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI).	227
4.2 La institucionalización del discurso de la interculturalidad en la estructura organizativa de la Dirección de Educación Básica (DEB) de la DGEI.	238
4.3 El entramado normativo y organizacional del discurso de la interculturalidad en la figura institucional de apoyo pedagógico de la DGEI.	250
4.4 La convergencia del discurso de la interculturalidad en la figura institucional de apoyo pedagógico de la Dirección de Educación Básica (DEB) de la DGEI.	263
A modo de consideraciones preliminares.	275

Capítulo 5.

La construcción del discurso de la interculturalidad en la narrativa instituyente de la figura de apoyo pedagógico de la Dirección de Educación Básica (DEB).

Introducción al capítulo.	277
5.1 El discurso de la interculturalidad en las tensiones y rejuegos del quehacer pedagógico de la Dirección de Educación Básica (DEB).	278
5.2 La construcción del discurso de la interculturalidad en la narrativa instituyente de la figura de apoyo pedagógico de la Dirección de Educación Básica (DEB).	290
5.3 El discurso de la interculturalidad y la propuesta de MCEI desde la narrativa de la figura de apoyo pedagógico de la Dirección de Educación Básica (DEB).	303
A modo de consideraciones preliminares.	314
A modo de consideraciones finales.	316
IX Fuentes bibliográficas	323

Índice de esquemas

Esquema 1	Proceso de concreción del discurso intercultural en la política educativa mexicana	11, 50
Esquema 2	Vinculación de propuestas curriculares nacionales	23
Esquema 3	Categorías de investigación y planos de análisis	25
Esquema 4	Construcción de los supuestos de investigación	32
Esquema 5	Ejes conceptuales del interculturalismo funcional y el interculturalismo crítico.	42
Esquema 6	Macro y micro interculturalidad en el proyecto de la interculturalidad crítica	44
Esquema 7	Discursos descriptivos y normativos de la interculturalidad en la educación	46
Esquema 8	Interculturalidad positiva y globalización económica.	90
Esquema 9	Modalidades de organización de la educación intercultural en América Latina.	99
Esquema 10	Modelo educativo y enfoque pedagógico intercultural.	180
Esquema 11	Articulación de reformas curriculares en torno al discurso intercultural.	196
Esquema 12	Campos formativos del PEEB 2011 y concreción del discurso intercultural.	205
Esquema 13	Articulación curricular de la propuesta de Parámetros curriculares.	207
Esquema 14	Articulación del discurso intercultural en el PEEB 2011.	208
Esquema 15	Vinculación epistemológica para el MCEI y el PEEB 2011.	218
Esquema 16	Linealidad y delimitación curricular.	222
Esquema 17	Organigrama de la Dirección General de la Educación Indígena (DGEI).	233
Esquema 18	Intervención e impacto de la figura de apoyo pedagógico en la educación indígena.	276
Esquema 19	Proceso de des-implicación y sobre-implicación de la figura de apoyo pedagógico.	281
Esquema 20	Posicionamiento curricular y construcción narrativa de la figura de apoyo pedagógico de la DEB.	301

Índice de gráficas

Gráfica 1	Concentración de trabajos por campos de investigación	37
Gráfica 2	Concentración de trabajos por modalidades de investigación	37
Gráfica 3	Producción de investigaciones sobre educación intercultural 2000-2012 UNAM-UPN	40

Índice de cuadros

Cuadro 1	Recomendaciones de los organismos internacionales para el reconocimiento de la diversidad	18
Cuadro 2	Campos de estudio en torno al tema de interculturalidad y educación	35
Cuadro 3	Campos de investigación sobre educación y diversidad cultural 1992-2002	36
Cuadro 4	Campos de investigación sobre multiculturalismo y educación 2002-2011	38

Cuadro 5	Modalidades de trabajos del estudio Multiculturalismo y educación 2002-2011	39
Cuadro 6	Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad	49
Cuadro 7	Ruta metódica de investigación	54
Cuadro 8	Convenios y acuerdos internacionales en el marco de los discursos multiculturales 1979-1989.	75
Cuadro 9	Convenios y declaraciones internacionales en el marco de los discursos multiculturales 1990-1996.	76
Cuadro 10	Convenios y declaraciones internacionales en el marco de los discursos multiculturales 2000-2007.	88
Cuadro 11	Principios de la educación intercultural para el siglo XXI.	93
Cuadro 12	Principios y operación de la educación intercultural para el siglo XXI según la UNESCO.	98
Cuadro 13	Modalidades y programas interculturales en las políticas educativas en Latinoamérica.	99
Cuadro 14	Nodos discursivos primarios del discurso intercultural en la política educativa en América Latina.	101
Cuadro 15	Nodos discursivos secundarios del discurso intercultural en la política educativa en América Latina.	102
Cuadro 16	Nodos discursivos terciarios del discurso intercultural en la política educativa en América Latina.	105
Cuadro 17	Complejión discursiva de las políticas educativas en Latinoamérica.	108
Cuadro 18	Propósitos y líneas generales de acción en materia educativa en el PND 1983-1988.	145
Cuadro 19	Reformas curriculares para la Educación Básica Nacional	181
Cuadro 20	Ejes de articulación y principios pedagógicos del Programa de Educación Preescolar 2004	182
Cuadro 21	Articulación del discurso intercultural en el Programa de Educación Secundaria 2006	185
Cuadro 22	Ejes temáticos transversales del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012	188
Cuadro 23	Objetivos prioritarios del Programa Sectorial de Educación 2007-2012	191
Cuadro 24	Competencias que desarrollar en la educación básica.	195
Cuadro 25	Campos formativos del Plan de Estudios para la Educación Primaria 2009.	196
Cuadro 26	Articulación y transversalidad del discurso de la interculturalidad en el Plan de Estudios para la Educación Primaria 2009	197
Cuadro 27	Concreción de las directrices de la educación intercultural en la política educativa nacional.	200
Cuadro 28	Principios pedagógicos del Plan de Estudios para la Educación Básica 2011.	203
Cuadro 29	Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la educación básica.	209
Cuadro 30	Vinculación epistemológica para al MCEI y el PEEB 2011	210
Cuadro 31	Direcciones y subdirecciones que integran la Dirección General de la Educación Indígena (DGEI).	239
Cuadro 32	Propuestas curriculares para la atención de la educación indígena.	249
Cuadro 33	Implementación nacional del Programa de Asesor Técnico Pedagógico (ATP).	255
Cuadro 34	Aproximación a la conformación de un perfil de apoyo técnico pedagógico.	261
Cuadro 35	Aproximación a la conformación de un perfil de apoyo técnico pedagógico de la Dirección de la Educación Básica.	269
Cuadro 36	Construcción de la figura de apoyo pedagógico de la Dirección de la Educación Básica.	287

Lista de abreviaturas

ATP	Asesor Técnico Pedagógico.
AAA	Asociación Americana de Antropología.
ANPIBAC	Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües.
ANMEB	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.
BM	Banco Mundial.
BID	Banco Interamericano de Desarrollo.
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
CNPI	Consejo Nacional de Pueblos Indígenas.
COPLAMAR	Consejo Nacional de Educación a Grupos Marginados.
COCOPA	Comisión de Concordia y Pacificación.
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
CGEIB	Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
CMRI	Consejo Mexicano 500 años de Resistencia Indígena.
DGEI	Dirección General de Educación Indígena.
DEB	Dirección de Educación Básica.
EZLN	Ejército Zapatista de Liberación Nacional.
FMEI	Fundamentos para la Modernización de la Educación Indígena.
INI	Instituto Nacional Indigenista.
LGE	Ley General de Educación.
LGDLPI	Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas
MCEIM	Marcos Curriculares para la Educación Indígena y Migrante.
OEA	Organización de los Estados Americanos.
OIT	Organización Internacional del Trabajo.
ONU	Organización de las Naciones Unidas.
PEP	Programa de Educación Preescolar.
PES	Programa de Educación Secundaria.
PEBP	Plan de Estudio de Educación Básica Primaria.
PEEB	Plan de Estudios de la Educación Básica.
PGD	Plan Global de Desarrollo
PND	Plan Nacional de Desarrollo.
PMEI	Programa para la Modernización de la Educación Indígena.
PDE	Programa de Desarrollo Educativo.
PCLE	Parámetros Curriculares para la Lengua Indígena.
RIEB	Reforma Integral de la Educación Básica.
SEP	Secretaría de Educación Pública.
TLC	Tratado de Libre Comercio.
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura.
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México.
UPN	Universidad Pedagógica Nacional.

Agradecimientos

A mis padres Carolina e Isidro por depositar en mí la esperanza de un nuevo y mejor inicio
A mis hermanos Jonathan y Jordan por su apoyo incondicional en esta gran aventura
A ti mamá Nati † por estar presente en cada logro académico y profesional
A ti Aideé por creer en mí y permanecer a mi lado durante este tiempo
A mi maestra y amiga Carmen por alimentar la sed de aprender
A mi asesor por su confianza, escucha y apoyo constante
A mis lectores por su tiempo, disposición y compromiso
A todo el que ha sido parte de esta experiencia
A Dios por esta extraordinaria oportunidad

Gracias.

I. Introducción al objeto de investigación

Antes éramos marxistas, después, con Morin, éramos complejos, ahora somos interculturales (E-Aimé, 2007 en: Mateos, 2010, p. 9).

El trabajo que se presenta a continuación se propone un primer acercamiento teórico y metodológico a la construcción social e histórica del discurso de la interculturalidad en la política educativa mexicana. El estudio parte de un análisis complejo que permite entrever el entramado político, económico, cultural e ideológico que permea su concreción en las propuestas curriculares nacionales, particularmente las dirigidas a la educación indígena y la práctica pedagógica docente, centrada en la propuesta de Marcos Curriculares para la Educación Indígena (MCEI).

El interés que motiva llevar a cabo esta investigación deriva del trabajo realizado durante los últimos seis años en diferentes comunidades indígenas, albergues, Centros de Integración Social (CIS) y campos de migrantes en la República Mexicana, esto, como parte de mis funciones de apoyo técnico pedagógico y de diseño y desarrollo de propuestas curriculares interculturales bilingües en la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Dicha experiencia me ha influido de manera directa e indirecta en la problematización y definición del objeto de investigación que se aborda, derivada inicialmente del contacto directo con personal de la Dirección de Educación Básica (DEB) de la DGEI, así como con supervisores, Asesores Técnico Pedagógicos (ATP's), Asesores Académicos de la Diversidad Social, Lingüística y Cultural (AAD), directores y docentes en educación preescolar y primaria indígena y para población migrante de distintas entidades de la República Mexicana y, posteriormente, de la recuperación bibliográfica sobre el tema. A partir de ambas experiencias me fue posible identificar la normalización discursiva¹ de distintos conceptos, entre ellos, particularmente el de interculturalidad.

¹ Se entiende por normalización discursiva el uso cotidiano "natural" de un discurso sobre otros discursos, sin tener siempre claridad de su significado, origen e impacto.

La normalización de este concepto ha conducido a que pocas veces se reflexione a profundidad su difusión, emergencia y uso desmedido, no sólo en la educación indígena; lo cual se refleja en la circulación de un sinnúmero de artículos, textos y propuestas educativas que de alguna u otra manera obligan a repensar el término y, como lo refiere Medina (2009), la dispersión heurística que se ha generado en torno al mismo.

El concepto de interculturalidad pareciera ser uno de esos términos en los que se depositan una gran cantidad de reclamos, demandas y expectativas que generan significaciones no siempre coincidentes o antagónicas²; pues, dicho concepto se vincula tanto con las políticas de desarrollo social, enfocadas a atacar las desigualdades económicas, como con la demanda de derechos colectivos, el acceso a la tierra o bien con el reconocimiento identitario. Esta polisemia ha encontrado tierra fértil en la educación.

A pesar de la existencia de cada vez más literatura sobre el tema, pareciera que, paradójicamente, cada vez se está más lejos de una noción compartida, pues, cada autor utiliza el término con un significado y sentido propio, sustentado en concepciones y geografías diferentes que llevan a estrategias y prácticas distintas, mismas que transitan desde el reconocimiento crítico hasta la asimilación (Marí, 2007; Medina, 2009; Díaz 2010).

Dicha polisemia o ambigüedad ha llevado a la construcción de diferentes interrogantes que, más que buscar dar respuesta, o cerrar la discusión, abren nuevas discusiones y debates en torno a la construcción y trayecto histórico del concepto de interculturalidad, por ejemplo, en el discurso de la política educativa mexicana y su concreción en la política curricular y la práctica pedagógica docente.

En este sentido, las preguntas de investigación que orientan este trabajo centran su atención en la construcción del discurso de la interculturalidad en la propuesta de Marcos Curriculares para la Educación indígena, como derivación de la política educativa nacional, y el proceso de resignificación del apoyo pedagógico de la DGEI

² Con la noción de significaciones no coincidentes o antagónicas no referimos a las perspectivas discursivas o definiciones que se niegan recíprocamente (Buenfil, 1994).

Las preguntas giran en torno a tres categorías generales y su interrelación en tres niveles de concreción: **Interculturalidad** —como nodo discursivo (Van Dijk, 2008; Medina, 2009;)—, **Marcos curriculares para la Educación Indígena** —como propuesta curricular (Olvera, 2010)— y **práctica pedagógica** —como saber y ejercicio del apoyo pedagógico de la DGEI. Desde esta delimitación he definido los supuestos y propósitos generales y específicos de investigación que apuntalan, por un lado, algunos antecedentes del objeto de estudio y, por otro, líneas orientadoras para el trabajo de investigación.

He definido también un marco teórico que sostiene la investigación. La postura que le orienta tiene sus raíces en el pensamiento crítico latinoamericano, impulsado en las últimas décadas del siglo XX como respuesta a la prolongación de viejos sistemas de relaciones de dominación en los que, además de los asuntos económicos y sociales, alternan aspectos culturales; de dicho pensamiento parten las bases de la perspectiva crítica intercultural en que se apoya este trabajo. El interés en sustentarme en esta perspectiva parte de hacer visibles las relaciones de poder y desigualdad que envuelven el discurso de la “interculturalidad” y su inserción “educación intercultural” en el Sistema Educativo Mexicano (SEM).

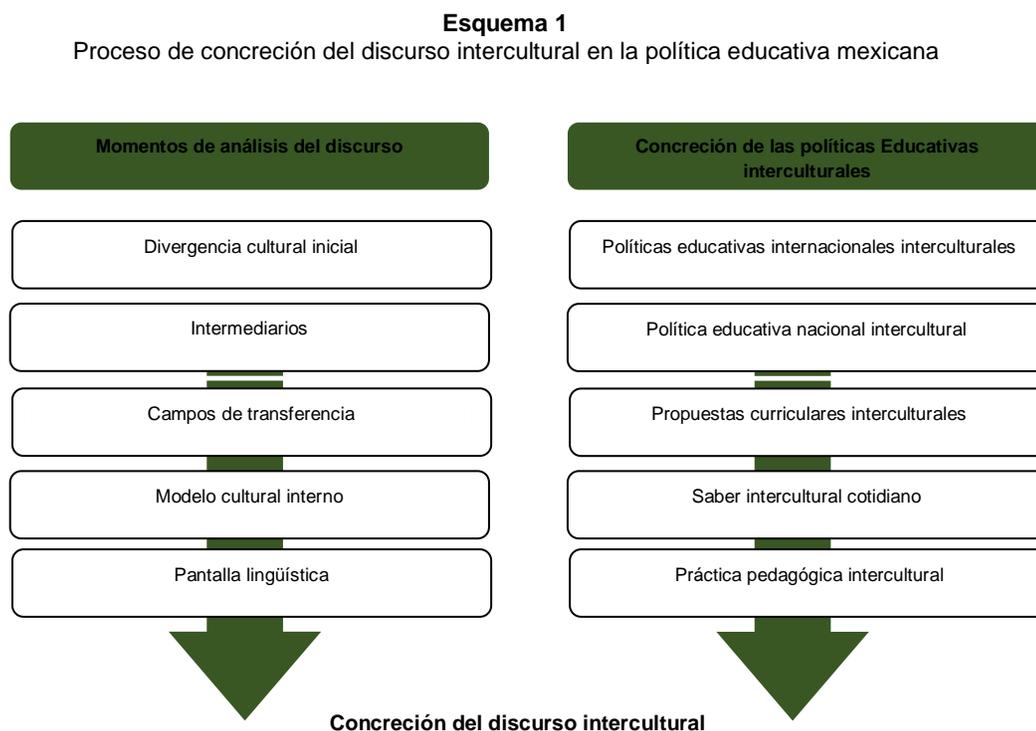
En consonancia con lo dicho, la metodología de investigación que asumo permite acceder de diferentes modos y niveles al objeto de estudio. Para ello se adoptan, adaptan y combinan, de manera alterna, algunos elementos y aportaciones del enfoque interpretativo-cualitativo de investigación, a partir de los trabajos de Denzin y Lincoln (2001), la ruta metódica de análisis para la migración y significación del discurso de la interculturalidad, propuesta por Dietz (2008; 2011; 2012) y Mateos (2009; 2010), la metodología del análisis crítico del discurso de Teun van Dijk (2001; 2008) y el método de análisis de los estados de concreción curricular, aportado por Zabalza (1987).

El enfoque propuesto permite analizar —considero— el objeto de investigación en relación con estructuras sociales y económicas de mayor complejidad a partir de lo que Denzin y Lincoln (2001) llaman movimientos deliberados de oscilación entre la teoría y la práctica real; desde este principio dialéctico, la ruta metódica enunciada para el análisis del discurso intercultural parte de dos ejes de distinción conceptual: y **“El plano normativo o de las**

propuestas sociopolíticas y éticas” y “El plano fáctico o de los hechos” que se concretan en tres niveles de aproximación al objeto de estudio:

- Estudio de los modelos y enfoques de educación intercultural.
- Estudio de las políticas y propuestas curriculares de educación intercultural.
- Estudio del discurso de educación intercultural generado por los actores sociales.

De estos niveles de aproximación, se derivan cinco momentos de análisis del discurso articulados en forma de estados de concreción para visualizar el desarrollo del discurso intercultural a la par de la concreción de la política educativa nacional y las propuestas curriculares derivadas de ella (Esquema 1).



Fuente: Elaboración a partir de Dietz (2008; 2011; 2012), Mateos (2010) y Zabalza (1987).

En cada momento se estudia un aspecto en particular. En los primero tres se reflexiona sobre los modelos teóricos interculturales y las políticas que han orientado las discusiones en torno a la interculturalidad y la educación intercultural a nivel internacional y nacional, así como su concreción en propuestas curriculares, centrando el análisis, particularmente,

en la propuesta de Marcos Curriculares para la Educación Indígena; para ello, se emplean estrategias del Análisis Crítico del Discurso, propuesto por Teun van Dijk (2008).

En los últimos dos momentos se analiza la forma en la que el apoyo pedagógico —como actor social de la educación indígena— significa el discurso de la educación intercultural, como saber intercultural cotidiano³, por un lado y, por otro, cómo resignifica el mismo a partir de la propuesta de Marcos Curriculares para la Educación Indígena; para ello, el análisis se centra en la Dirección de Educación Básica (DEB) de la DGEI, como principal instancia del diseño e implementación de dicha propuesta curricular a nivel nacional, al tiempo que se recurren y retoman algunas de las estrategias metodológicas de muestreo teórico.

Cada estado de concreción en el proceso de investigación representa un capítulo en el desarrollo del trabajo:

En el **capítulo 1**, se analiza la construcción del discurso de la interculturalidad en los modelos y en las **políticas educativas internacionales** en y derivadas de distintos organismos; entre ellos, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización Internacional de Trabajo (OIT).

En el **capítulo 2**, se promueve el análisis del discurso intercultural en la **política educativa nacional** con énfasis particular en el surgimiento de los movimientos sociales indígenas y su impacto en la transición de las políticas educativas del nacionalismo revolucionario a las políticas educativas neoliberales o de modernización educativa de finales del siglo XX y principios del siglo XXI.

Para el **capítulo 3**, se analiza el discurso de la interculturalidad en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) desde una aproximación diacrónica de mapeo curricular con énfasis en el Plan de Estudios para la Educación Básica 2011 y la

³ Se entiende por saber intercultural cotidiano a los conocimientos que los actores sociales (docentes, ATP's, directivos, etcétera) tienen sobre la interculturalidad y que desarrollan durante su ejercicio cotidiano (Mercado, 2002).

propuesta de **Marcos Curriculares para la Educación Indígena**, como principal plataforma de éste.

En el **capítulo 4**, se profundiza el análisis del discurso intercultural en la figura institucional del apoyo pedagógico de la DGEI y de la DEB como principal agente e instancia de institucionalización de la propuesta de **Marcos Curriculares para la Educación Indígena** y su concreción en el subsistema de educación indígena.

En el **capítulo 5**, se hace una aproximación al análisis de la construcción del discurso intercultural y de la educación intercultural desde la **narrativa de la figura de apoyo pedagógico** de la DEB, como hacedor de la política educativa nacional y la propuesta de Marcos Curriculares para la Educación Indígena.

En cada capítulo el término de interculturalidad se coloca como un concepto inestable, tejido de tensiones y significantes dominantes que atraviesan los niveles de aproximación y momentos de análisis, por un lado y, por otro, el discurso de la educación intercultural como una construcción en formación cuyo significado permanece flotante y susceptible de ser vinculado a diferentes concepciones y posiciones políticas y académicas (Buenfil, 1997; Van Dijk, 2008; Malaga; 2016).

A partir de esta estructura teórica y la orientación metodológica referida, el trabajo que se presentan se propone aportar nuevos elementos al debate académico, político y pedagógico en torno al discurso de la interculturalidad en las propuestas políticas y curriculares de la educación nacional.

II. Planteamiento y definición del problema de investigación.

El perfeccionamiento del orden empieza en el caos.
Carlos Monsiváis (2001).

En las últimas décadas las sociedades multi y pluriculturales se han convertido en el escenario principal de aceleradas transformaciones y profundas tensiones políticas, económicas, sociales y culturales. Al tiempo que se incrementan los fenómenos migratorios intranacionales y nacionales, las fronteras territoriales se relativizan y las diferencias se vuelven un problema. En ese proceso se confrontan maneras de entender el mundo y formas de vivir; se contraponen valores y comportamientos absolutos con visiones que desafían la estabilidad y continuidad de las cosas; se transforma la naturaleza de los procesos de interacción social con la intensificación de las nuevas tecnologías y se producen nuevas y diversas identidades, lejos del escepticismo que esto ha ocasionado se ofrece una salida: ser interculturales (Hannerz, 1997; Muñoz, 2002; Walsh, 2009a; Díaz, 2010).

En dicho contexto y años recientes el discurso de la interculturalidad ha adquirido un tono de necesidad universal e incluso de imposición; en las sociedades nacionales, hasta hace poco consideradas monoculturales, según los postulados eurocéntricos de la modernidad occidental⁴, se han empezado a producir diferentes reflexiones e investigaciones en círculos académicos, pedagógicos e incluso políticos que ven en el tema de la interculturalidad el “artefacto idóneo” para promover renovados procesos de “convivencia” en sociedades cada vez “más multiculturales” (Jiménez, 2009; Medina, 2009; Gentili, 2011; Dietz, 2011).

Si bien el interés por el tema de la interculturalidad no es nuevo, desde la perspectiva de diferentes autores (Muñoz, 2002; Tubino, 2004; Díaz, 2010; Olivé, 2012; Tirzo, 2013; Dietz,

⁴ Para Dussel (2000), los postulados eurocéntricos de la modernidad occidental parten del supuesto de que es a partir de los fenómenos intra-europeos, su desarrollo y sus características, como se puede “explicar” el desarrollo histórico, político, social, económico y tecnológico de las demás regiones geográficas y culturales. Este supuesto hegemónico, en cuanto a la interpretación de la Europa moderna (a la “Modernidad”), ha influido en la definición de la “identidad Latinoamérica” (sus Estados, ejércitos, economía, filosofía, etcétera).

2011), la intensificación de las relaciones económicas, políticas, sociales, culturales y tecnológicas —denominada globalización (Beck, 2004)—, ha motivado su reaparición como respuesta a los efectos contradictorios de la misma, entre ellos su tendiente reduccionismo económico.

De acuerdo con Díaz (2010), dicho reduccionismo —denominado globalismo, por el propio Beck (2004)⁵— ha colocado en el centro del debate académico y político dos escenarios antagónicos que marcan el tema de la interculturalidad; el primero, asociado con la idea de que la globalización conducirá gradualmente a igualar las condiciones socioeconómicas, terminando con las desigualdades y las asimetrías al interior y entre las sociedades; el segundo, relacionado con la tesis de que la globalización impulsa un proceso de uniformidad cultural que termina por desplazar la diversidad.

Ambos escenarios han sido ampliamente cuestionados porque, en el primer caso, paradójicamente, la expansión de la globalización —o globalismo— ha generado disparidades y conflictos sociales como nunca, concentrando la riqueza y ampliando la pobreza al grueso de la población; mientras que en el tema de la uniformidad, por el contrario, se ha manifestado un renacimiento de “nuevas identidades” acompañadas de luchas de reivindicación cultural, volviendo el tema de la cultura y, en particular, el de la interculturalidad aún más complejo (Ianni, 1999; Flores y Mariña, 2006).

Este último escenario, según Díaz (2010), ha captado la atención del debate político y académico contemporáneo, ocupando un lugar protagónico, al reflejar la mutación de los fundamentos teóricos y políticos de la globalización frente a la diversidad; para dicho autor, la globalización ha desarrollado nuevos mecanismos que, de forma contraria a los supuestos de uniformidad, dan un tratamiento adecuado y aprovechan la diversidad en favor de la consolidación del sistema económico, redistribuyendo privilegios y creando nuevas jerarquías desde una visión pluralista posmoderna que recategoriza, estereotipa y reconceptualiza la cultura —y con ella el tema de lo intercultural— para adaptarla a su concepción ideológica.

⁵ Se entiende por *globalismo* a la concepción según la cual el mercado mundial [derivado del proceso de globalización] sustituye al quehacer político; es decir, la ideología del mercado mundial o la ideología del liberalismo. Esta procede de manera monocausal y economicista, reduce la pluridimensionalidad de la globalización a una sola dimensión: la económica, dimensión que considera asimismo de manera lineal todas las demás dimensiones —la globalización ecológica, cultural, política y social— sólo para destacar el presunto dominio del sistema del mercado mundial (Beck, 2004, p. 27).

En dicho planteamiento el concepto de cultura adquiere una nueva connotación —particularmente económica—, en la cual “algunas culturas” se presentan como más valiosas que otras (Walsh, 2009a; Suárez, 2012; Bauman, 2013); de acuerdo con Zizek (2010), esta “nueva” noción se incorpora al discurso dominante, se naturaliza y se presenta como auténtica⁶.

Así, la globalización —desde la ideología del globalismo— brinda los elementos, los discursos y las condiciones necesarias para albergar la diversidad cultural —y la interculturalidad— siempre y cuando ésta resulte inofensiva:

La globalización funciona como una inmensa maquinaria de “inclusión” universal que busca crear un espacio liso, sin rugosidades, en el que las identidades puedan deslizarse, articularse y circular en condiciones que sean favorables para el capital globalizado [...] procura aprovechar la diversidad, aunque en el trance globalizador buscará, por supuesto, aislar y eventualmente eliminar las identidades que no le resultan domesticables o digeribles (Díaz, 2010, p.137).

Desde este referente, las experiencias disruptivas⁷ se incrustan en una realidad a la que no son inmunes. Las culturas “minoritarias”⁸ —“menos valiosas” o no afines al proceso de globalización—, ponen en conflicto sus propios valores como producto del contacto con la cultura dominante —afín a la ideología del globalismo (Beuchot, 2005); en este intercambio cultural desigual hay imbricados procesos complejos de asimilación y resistencia que confluyen en hibridaciones culturales, en el mejor de los casos, o la disolución progresiva de la cultura propia.

De acuerdo con Beuchot (2005), la cultura dominante —particularmente occidental— promueve sus valores a través del control de los medios masivos de comunicación y de las principales instituciones formadoras —como la escuela—, mismas que, fieles a la ideología del globalismo, bombardean de mensajes a las “culturas dominadas”, contribuyendo a la

⁶ Para Zizek (2010), la incorporación de nuevas nociones dentro del discurso dominante no se trata sólo de un conflicto entre distintos significados del término, sino de la *universalidad* del concepto y su impacto en la percepción de la realidad.

⁷ De acuerdo con Villoro (2007), las dinámicas sociales se encuentran fundadas en dos posiciones, *una lineal*, enmarcada en los lineamientos preestablecidos por el “orden” dominante y otra *disruptiva* que busca romper el orden y transformarlo.

⁸ La denominación de “culturas minoritarias”, en muchos de los casos, no corresponde a un elemento cuantitativo sino valorativo de la “cultura dominante” hacia la “cultura minoritaria”. De este modo, en algunos países las “culturas minoritarias” son las mayorías (Van Dijk, 2007).

legitimación unívoca de la “cultura fuerte” y a la crisis de las “culturas débiles”, tal es el caso de las culturas indígenas en América Latina.

Para Walsh (2009a), la globalización provoca que los valores de las culturas indígenas desaparezcan y se sustituyan por los valores del consumismo y los de homogenización; desde esta mirada, según Bauman (2011), dichas culturas son evaluadas bajo la norma de competencia y aptitud del “ser” consumidor, cuya transgresión los condena a los parámetros de “anormales”, innecesarios e indeseables, al no cumplir la obligación social más importante: la de ser consumidores activos de los servicios ofrecidos por el mercado.

Desde la perspectiva de Canclini (2007), dicho criterio de “anormalidad” explica y justifica el binomio inclusión-exclusión como sistema de “normas” de funcionamiento a los que se adscriben tanto los “incluidos” como los “excluidos”, entre ellos los pueblos indígenas; bajo este binomio, en el caso particular de América Latina, en donde, según informes de la CEPAL (2012), imperan profundas desigualdades sociales y económicas, se duplica —y justifica— la exclusión de las culturas indígenas o “minoritarias”, dejando como última opción, en muchos de los casos, el desarraigo cultural. En este mismo sentido, para Bello y Bobadilla (2014), la inclusión, en sí misma, tiene como fondo la exclusión de las diferencias culturales:

La exclusión se explica mediante el acceso [o la inclusión] al mercado [...] genera mayor marginación, mayor explotación, nuevas formas de dominación y asimilación, que, a su vez, subordinan las diferencias, mediante un proceso hacia la unidad interna y otro que tiende a la exclusión de lo “diferente” (Bello y Bobadilla, 2014, p. 221).

Al respecto, en las últimas décadas, los Estados nacionales latinoamericanos, en colaboración con diferentes organismos internacionales, han centrado sus acciones en reducir las brechas económicas, sociales y culturales que afectan a “los excluidos”, con el argumento de construir —desde la base del factor económico— sociedades democráticas, equitativas e incluyentes⁹; dichas acciones se han limitado al establecimiento de políticas que, de acuerdo con Didou y Remedi (2009), han mantenido esquemas discursivos

⁹ Para Tubino (2004), con la globalización —o globalismo— los Estados nacionales han dejado de ser el “muro defensivo” frente a la expansión de la “cultura global” para convertirse en el intermediario entre el orden económico mundial y los “nuevos” grupos culturales.

renovados de homogeneización, derivados de la propia Declaración Universal de los Derechos Humanos (UNESCO, 1948).

Según Bello y Bobadilla (2014), si bien dicha Declaración expresa el reconocimiento de la dignidad y de los derechos iguales e inalienables para toda la “humanidad”, también destaca, en ella, el énfasis unívoco en los satisfactores básicos de sus derechos económicos —como ciudadanos— en el marco de las políticas de crecimiento y el desarrollo económico nacional e internacional¹⁰.

Desde dicho marco conceptual, de acuerdo con Didou y Remedi (2009), se alinean políticas compensatorias fragmentarias basadas en la discriminación positiva de los grupos excluidos —entre ellos los indígenas—, para ser atendidos mediante acciones afirmativas que impulsan el acceso a la globalización, aunque esto signifique, según Beuchot (2005), la destrucción de los valores propios. Esta tendencia marca la orientación reciente de los acuerdos y convenios internacionales y nacionales en América Latina, particularmente en materia educativa (cuadro 1).

Cuadro 1

Recomendaciones de los Organismos Internacionales

Acuerdos y convenios internacionales para la atención de la diversidad

Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes (OIT, 1989)
Declaración Mundial sobre la Educación para Todos (UNESCO, 1990)
Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994)
Informe sobre la Educación del siglo XXI (UNESCO, 1996)
Informe de Nuestra Creatividad (UNESCO, 1996)
Foro Mundial sobre Educación (UNESCO, 2000)
Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (UNESCO, 2001)
Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial (UNESCO, 2003)
Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural (UNESCO, 2007)
Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina (UNESCO, 2011)

Fuente: Elaboración a partir de los documentos publicados por la UNESCO.

Desde 1989 distintos organismos internacionales, entre ellos la Organización Internacional del Trabajo (OIT), impulsaron estrategias que promovían la separación de las culturas “minoritarias”, particularmente la de los pueblos indígenas, del resto de sociedad,

¹⁰ Para Beuchot (2005), la noción de ciudadanía se relaciona de manera unívoca con la idea de acceso al desarrollo —en oposición a lo “tradicional”— y el bienestar económico más allá de las particularidades culturales.

señalando la necesidad de establecer medidas de acción afirmativa que contribuyeran en su desarrollo económico.

De acuerdo con Jablonska (2010), en consonancia con dicho planteamiento en 1996 la UNESCO presentó un informe llamado Nuestra Diversidad Creativa (UNESCO, 1996) en el que, si bien no se toca el tema educativo, se defiende la idea de que el crecimiento económico por sí mismo no es indicador de desarrollo; sin embargo, más allá de sus “buenas intenciones” el informe sostiene una definición pobre de cultura —como una forma de vivir juntos— a la vez que parte de la noción del mundo como una “aldea global” sostenida por la intensificación de interrelaciones económicas.

Es hasta principios del siglo XXI que la UNESCO, en la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (UNESCO, 2001), expone una postura más amplia de cultura, aunque, según Jablonska (2010), esencialista:

[**La cultura es**] el conjunto de rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de artes y lecturas, los modos de vida, las maneras de vivir, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias (UNESCO, 2001).

Desde este planteamiento, la UNESCO (2001) señaló como “imperativo ético” que las culturas convivieran, se comunicaran y realizaran intercambios; asimismo, aludió, por primera vez, a la urgencia de construir relaciones interculturales positivas —aunque no se definía qué se habría de entender por ello— como la mejor garantía de paz y el mecanismo esencial para la integración global de los mercados; recayendo, como lo menciona Jablonska (2010), en la postura economicista que caracteriza a dicho organismo.

Tal planteamiento es retomado en las Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural (UNESCO, 2007). En éstas se reafirma la necesidad de una interculturalidad positiva, al mismo tiempo que se reconocen las condiciones de desigualdad social y económica en las que se desarrollan las relaciones culturales; en consonancia con este reconocimiento, la UNESCO define el enfoque de interculturalidad en la educación como el instrumento idóneo para construir interacciones culturales positivas, aunque no da respuesta a las desigualdades sociales y económicas señaladas en las directrices:

Para fortalecer la democracia, los sistemas educativos deben procurar contribuir activamente a la coexistencia pacífica y la interacción positiva entre los diversos grupos culturales. Tradicionalmente se han adoptado dos enfoques: la educación multicultural y la educación intercultural. La educación multicultural recurre al aprendizaje sobre otras culturas para lograr la aceptación o, por lo menos, la tolerancia para con esas culturas. La educación intercultural se propone ir más allá de la coexistencia pasiva, y lograr un modo de convivencia evolutivo y sostenible en sociedades multiculturales, propiciando la instauración del *conocimiento mutuo*, *el respeto* y *el diálogo* entre los diferentes grupos culturales (UNESCO, 2007, p. 18).

De acuerdo con Dietz (2012), dicha postura se ha hecho común en los discursos internacionales y nacionales, reflejándose en la configuración de políticas y propuestas curriculares.

Mientras que en los Estados Unidos y el Reino Unido se tiende a una educación empoderadora enfocada hacia las minorías, en la Europa Continental se está optando por una educación que transversaliza el fomento de las competencias interculturales de las minorías marginadas y sobre todo de las mayorías marginadoras. En América Latina, por su parte, la educación intercultural aparece como un discurso propio en una fase posindigenista (Dietz, 2012, p.15).

La institucionalización del discurso de la interculturalidad en la educación latinoamericana se ha traducido en políticas compensatorias y acciones afirmativas dirigidas exclusivamente a la población indígena, esto deja entrever el interés por “incluirlos” en el proceso de globalización —desde el criterio de “anormalidad” propuesto por Canclini (2007)— sin transformar las estructuras sociales, políticas y económicas vigentes (Tubino, 2004; Walsh, 2009a; 2009b)

A pesar de que los discursos críticos de la interculturalidad reclaman la prolongación de esta situación, el discurso hegemónico, derivado de las políticas internacionales, sigue promoviendo acciones inclusivas-excluyentes que naturalizan y justifican las relaciones de dominación y desigualdad (Bello, 2011).

[La educación intercultural] se convierte en un instrumento que fetichiza la realidad; más aún cuando afirma que la educación intercultural se dirige a todos los integrantes de la sociedad, pero en condiciones asimétricas (Flores y Pérez, 2011, p. 185).

De acuerdo con Didou y Remedi (2009), el discurso de la interculturalidad en latinoamericana no busca cambiar la desigualdad social, económica y cultural, ni la escuela, sino al individuo, anulando las diferencias culturales para asegurar su éxito conforme al modelo dominante.

La educación en México no ha sido la excepción, el discurso intercultural que permea su política educativa reafirma la diferencia y legitima la exclusión de la diversidad cultural desde su marco normativo, esto se ha visto reflejado en la reforma al Artículo 4º Constitucional en 1992, la Ley General de Educación (1993), el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (SEP, 1993), el Programa para la Modernización de la Educación Indígena (SEP, 1994), el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, así como la reforma al Artículo 2º Constitucional en el año 2001, mismo en el que se incorpora y refirma la denominación de educación intercultural-bilingüe dirigida exclusivamente a la población indígena (Sauceda y Betancourt, 2001).

En consonancia con dichas reformas, el Programa de Educación 2001-2006 retoma la denominación de educación intercultural-bilingüe como enfoque educativo dirigido a los pueblos indígenas y agrega la idea de un enfoque de educación intercultural “para todos”, como parte de los acuerdos internacionales convenidos a principio de siglo; para su concreción y regulación de este último enfoque se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), misma que según su estatuto se encarga de formular y evaluar las políticas interculturales dentro del Sistema Educativo Mexicano (SEM)¹¹.

Este mismo planteamiento se ve reflejado en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, bajo el discurso de la convivencia positiva democrática e intercultural —también referido en las Directrices sobre la Educación Intercultural (UNESCO, 2006)— define un enfoque intercultural para todos los niveles y modalidades educativas e intercultural-bilingüe para la población indígena y migrante jornalera.

¹¹La creación de la CGEIB ha estado rodeada de contradicciones normativas e instrumentales (Jablonska, 2012); en principio, su estatuto de creación señala como tarea primaria atender exclusivamente las necesidades de los pueblos indígenas (Diario Oficial 2001, Art 1º), atribución que la ley le ha conferido a la DGEI desde su creación en 1978 (SEP, 2009); no obstante, su misión institucional, a la par de las líneas de acción marcadas en el Programa de Educación 2001-2006, señalan como tarea prioritaria impulsar una educación intercultural “para todos”.

Asimismo, el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 retoma a partir de los conceptos de calidad, equidad e inclusión la denominación de educación intercultural para todos los niveles y modalidades educativas e intercultural bilingüe para la población indígena y jornalera. El cambio más representativo al respecto es la creación del Programa Especial de Educación Intercultural (PEEI, 2014) que incluye dentro del discurso de la interculturalidad la población afromexicana o afrodescendiente.

A pesar de dichos cambios, el marco normativo constitucional que regula la educación ha permanecido sin modificaciones desde la incorporación de la denominación de educación intercultural —entendida para las poblaciones indígenas— en el año 2001, esto es visible en el texto vigente del Artículo 2º Constitucional, Apartado B.

Para abatir las carencias y rezagos que afectan a los pueblos y comunidades indígenas [los estados y municipios] tienen la obligación de (...) 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 (Constitución, 2013, p. 3).

Esta idea cobra expresión en la Ley General de Educación (Diario Oficial, 2014) y en el Artículo 11º de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas

Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos (Artículo 11).

Para Jablonska (2012), este es el verdadero límite del discurso de la interculturalidad en la política educativa mexicana. Esto es visible en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB, 2011), más allá de ser el discurso de la interculturalidad un referente fundamental en los principios pedagógicos que sustentan el Plan y programas de estudios nacional, se señala su instrumentación a partir de la creación de Marcos y Parámetros Curriculares para la atención exclusiva de la población indígena y migrante.

Los Marcos y Parámetros curriculares atienden la diversidad como dispositivos e instrumentos políticos, pedagógicos y didácticos que incluyen y vinculan los aprendizajes escolares que la sociedad mexicana del siglo XXI requiere, con la que los pueblos y comunidades indígenas y migrantes sustentan para desarrollarse en lo educativo desde su representación del mundo y su contexto concreto (Plan de estudios, 2011, p. 61)

Si bien la propuesta de Marcos y parámetros curriculares se presentan como un parteaguas en la educación al ser dispositivos curriculares que buscan contextualizar y diversificar el diseño y desarrollo curricular para revitalizar —según la DGEI, por primera vez en la historia— los conocimientos de los pueblos indígenas, se espera que sea en consonancia con el Plan y programas de estudios nacional, es decir, con los campos de formación, los estándares curriculares de cada periodo y el perfil de egreso único de la educación básica (ver esquema 2).

Esquema 2

Vinculación de propuestas curriculares nacionales



Fuente: Elaboración propia a partir del Plan de Estudios 2011, Marcos Curriculares para la Atención de la Educación Indígena y Migrante (2010) y Parámetros Curriculares para la Lengua Indígena (2008)

De acuerdo con la DGEI, a partir de estas propuestas se busca elaborar programas de estudio y recursos didácticos que atiendan la diversidad cultural y lingüística desde un enfoque de educación intercultural positiva —en consonancia con el discurso de las *Directrices sobre la Educación Intercultural* (UNESCO, 2006) y el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 y 2013-2018.

Más allá del avance en dicha materia, como lo señala la DGEI, el carácter incipiente de ambas propuestas curriculares no ha permitido realizar estudios sistematizados sobre su concreción, aunque ya se presentan algunos, como La evaluación integral, participativa y de política pública en educación indígena, desarrollada por Jiménez y Mendoza (2012) a partir de una solicitud directa de la institución en el 2011.

A pesar de la riqueza de dicho documento, el estudio se limita a dar recomendaciones sobre la operación de ambas propuestas curriculares a nivel nacional, dejando de lado el análisis de su estructura, sus principios y propuesta pedagógica en general, así como su impacto en los distintos actores que intervienen en la educación indígena, entre ellos, la figura de apoyo pedagógico, el ATP y el docente, en particular.

En este sentido el trabajo que se desarrolla, más que brindar respuestas, motiva el debate académico, político y pedagógico en torno a la denominada educación intercultural centrando el análisis, como ejercicio de delimitación, en la propuesta de Marcos Curriculares para la Educación Indígena y su resignificación en la figura de apoyo pedagógico de la DEB de la DGEI.

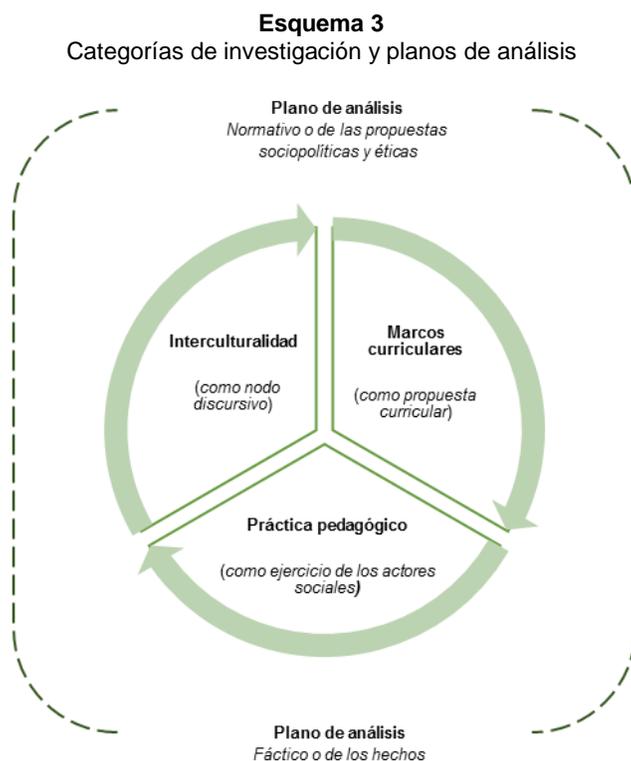
Se opta por este espacio y figura educativa por su trascendencia en el diseño e implementación nacional de dicha propuesta curricular, así como por su participación activa el desarrollo e impulso de colegios nacionales y regionales¹² de formación continua para ATP's, supervisores y docentes de educación inicial, preescolar y primaria indígena, talleres estatales de capacitación para el uso de recursos didácticos y seguimiento áulico de propuestas de intervención curricular en distintas entidades federativas.

En este marco y con el propósito de aportar nuevos elementos al debate, he formulado una pregunta general de investigación en la que se recuperan tres categorías de análisis con el objetivo de delimitar y estudiar el objeto de investigación desde dos planos: el normativo (*o de las propuestas sociopolíticas y éticas*) y el fáctico (*o de los hechos*)¹³.

¹² El trabajo por colegios representa una estrategia de la DEB para la construcción del desarrollo curricular local. En dichos espacios se convoca a ATP's, directivos y docentes de educación inicial, preescolar y primaria indígena y para población migrante de distintas entidades de la República Mexicana.

¹³ Tomados de los trabajos de análisis de los discursos nacionales e internacionales de la interculturalidad de Dietz (2008; 2011; 2012).

- a) Interculturalidad (como **nodo discursivo**).
- b) Marcos curriculares para la educación indígena (como **propuesta curricular**).
- c) Práctica pedagógica (como **ejercicio de la figura de apoyo pedagógico**).



Fuente: Elaboración propia

A partir del estudio interrelacionado de dichas categorías se busca comprender:

Pregunta general de investigación

¿Cuál es la fundamentación teórica e ideológica del **discurso de la interculturalidad** en la propuesta de **Marcos curriculares para la educación indígena** y cómo es resignificada por la **figura de apoyo pedagógico** de la DEB de la DGEI?

De la pregunta **general de investigación** se desprenden **preguntas específicas** que expresan los múltiples cuestionamientos que se tienen en torno al tema y su desarrollo metodológico:

Preguntas específicas de investigación

Sobre el discurso de la interculturalidad

- ¿En qué contexto social, histórico, cultural y político ha sido construido el discurso de la interculturalidad?
- ¿Han incidido los organismos internacionales en la definición y construcción del discurso intercultural?
- ¿Cómo es significado el discurso de la interculturalidad en la política educativa nacional?

Sobre la propuesta de Marcos Curriculares para la Educación Indígena

- 5 ¿Cómo es resignificado el discurso de la interculturalidad en la política curricular nacional?
- 6 ¿Cómo es resignificado el discurso intercultural en la propuesta de Marcos Curriculares para la Educación Indígena?
- 7 ¿Cuál es el impacto del discurso de la interculturalidad en la educación indígena?

Sobre la figura de apoyo pedagógico de la DEB de la DGEI

- ¿Cuál es la construcción discursiva de la figura de apoyo pedagógico de la DEB en torno a la noción de interculturalidad?
- ¿Cómo es asumida la propuesta de Marcos Curriculares para la Educación Indígena por la figura de apoyo pedagógico de la DEB?
- ¿Cómo es resignificado el discurso interculturalidad en el quehacer pedagógico de la figura de apoyo pedagógico de la DEB?

III. Justificación de la investigación

¿Y si la forma habitual en la que se manifiesta (...) [la interculturalidad] no fuese, en última instancia, tan inocente como se nos quiere hacer creer? (Zizek, 2010, p. 11).

El interés que ha motivado esta investigación parte de mi experiencia como apoyo pedagógico de la DEB de la DGEI en los últimos seis años. En este tiempo he formado parte de un equipo multidisciplinario responsable del desarrollo, implementación y seguimiento nacional de propuestas curriculares —denominadas interculturales bilingües— dirigidas a alumnos, docentes, directivo y ATP's de los niveles de educación inicial, preescolar y primaria indígena.

Esta experiencia me ha permitido identificar un proceso de normalización discursiva que se entrevé en el uso predominante y de alguna manera indiscriminada de términos de gran potencial e impacto en conversaciones, relatos, prácticas y documentos de trabajo, entre ellos, el de educación intercultural que ha terminado por formar parte medular de los principios, objetivos y líneas de acción política y curricular de la institución¹⁴.

Dicho término se ha convertido en una especie de catalizador de definiciones y discursos polisémicos y antagónicos. En los últimos años se ha vuelto común verle como un modelo educativo, una política, una estrategia educativa o parte esencial en la fundamentación de una propuesta curricular, al igual que como un elemento más en el desarrollo de un objetivo de aprendizaje o un criterio de evaluación, lo que ha conducido a hacerle aún más complejo, hecho que, de alguna manera, se ha visto reflejado en la propuesta de Marcos Curriculares para la Educación Indígena.

La propuesta de Marcos Curriculares para la Educación Indígena ha sido impulsada por la DGEI desde el año 2008 como producto del diagnóstico y evaluación de los materiales y documentos educativos producidos por la institución desde su creación hasta el 2008, del cual, según la DGEI, se destacaron, entre otros aspectos, la ausencia de lineamientos

¹⁴ Para Van Dijk (2007) la utilización de términos y discursos debe entenderse como una herramienta potencial en la configuración de la imagen que se tiene de la realidad.

curriculares y pedagógicos acordes con las tendencias y problemáticas educativas actuales que, de algún modo, habrían buscar ser establecidas con dicha propuesta.

Desde su creación la propuesta de Marcos Curriculares para la Educación Indígena se ha establecido como un parteaguas en el subsistema de educación indígena y del discurso de la educación intercultural. Con su incorporación en el Plan de Estudios para Educación Primaria 2009 se impulsó una Nueva generación de materiales educativos para población indígena —definida así por la propia DGEI— integrada por el diseño y seguimiento de programas educativos y recursos didácticos dirigidos a docentes y alumnos de educación inicial, preescolar y primaria, además de jornadas de capacitación y formación continua a directores, supervisores, ATP's y docentes de educación indígena; acciones que parecieron tomar fuerza a partir de su integración en el Plan de Estudios para la Educación Básica 2011 y el Acuerdo 592 para la Articulación de la Educación Básica.

En este proceso fue que me incorporé en la DGEI, primero como prestador de servicio social, posteriormente como apoyo pedagógico en la subdirección de educación especial y en proyectos pedagógicos transversales que me permitieron tener contacto directo con las áreas de educación inicial, preescolar y primaria, así como con subdirectores, jefes de departamento, personal de apoyo pedagógico y directores, supervisores, ATP's y docentes de educación indígena en distintas entidades federativas.

A partir de este contacto pude percatarme del proceso de normalización discursiva de términos centrales en dicha propuesta curricular, entre ellos el de educación intercultural que de alguna u otra manera se ha instaurado en la narrativa de la figura de apoyo pedagógico al interior de la DGEI y de los directores, supervisores, ATP's y docentes del subsistema de educación indígena, haciéndolo propio, en algunos casos como una especie de atributo acabado y resuelto, en otros como un término en tensión, sin embargo, en la mayoría de las veces parece ser poco discutido.

Las reflexiones realizadas en torno a dicha propuesta me han llevado a suponer que la noción de educación intercultural sostenida está condicionada por un entramado amplio y complejo de discursos políticos, sociales y económicos antagónicos que alternan como mecanismos hegemónicos y que de alguna manera le definen; en este sentido, parece necesario aproximarnos al término, así como a los discursos en torno a éste, pues de ellos

subyacen las directrices que orientan la política educativa y las propuestas curriculares vigentes, no sólo en la educación indígena.

Hasta este momento se carece de estudios o análisis al respecto, si bien algunas investigaciones recientes, entre ellas, la promovida por Jiménez y Mendoza (2012), se han encargado de estudiar la operatividad nacional de dicha propuesta curricular, prevalece la ausencia de un estudio profundo de la propuesta pedagógico y la resignificación de ésta en el quehacer pedagógico y discursivo de los actores centrales, entre ellos, el apoyo pedagógico de la DGEI, así como los directores, supervisores, ATP's y docentes del subsistema de educación indígena.

Esta tarea resulta compleja por su amplitud, por ello he considerado necesario delimitar el estudio en la figura de apoyo pedagógico de la DGEI por distintas razones, entre las cuales destaco dos:

- Por un lado, en la mayoría de los estudios en materia de educación intercultural se tiende a analizar experiencias locales situadas en el espacio escolar y pocas veces se analiza la figura del hacedor de política educativa¹⁵, como es el caso de la figura de apoyo pedagógico de la DGEI.
- Por otro, como hacedor de política educativa la figura de apoyo pedagógico se convierte en un intermediario entre la política educativa y el subsistema de educación indígena lo que me lleva a considerar que mantiene un papel importante en la difusión y legitimación de las propuestas curriculares nacionales y el discurso en torno a éstas, como es el caso de la propuesta de Marcos Curriculares para la Educación Indígena y el discurso de la educación intercultural.

Ambos escenarios o casos parecen fundamentales para analizar de forma diacrónica la propuesta de Marcos Curriculares para la Educación Indígena, así como la construcción y orientación del discurso de la educación intercultural que interesa en el desarrollo de esta investigación.

¹⁵ Se retoma la denominación de hacedores de política del trabajo de Romero (2015) para destacar la relevancia de la función y toma de decisiones en la figura de apoyo pedagógico de la DEB en la estructura de la SEP y de forma particular de la DGEI.

IV. Propósitos de la investigación

La libertad de expresión es decir lo que otros no quieres escuchar (George Orwell, 2007).

Los propósitos que se formulan para este trabajo se enmarcan en la justificación de la investigación y recuperan las **tres categorías** —interculturalidad, Marcos curriculares y práctica pedagógica— y los **planos de análisis** —fáctico y normativo— que conforman la pregunta general de investigación y las preguntas específicas que se derivan de ella:

Propósito general de la investigación:

Analizar la fundamentación teórica e ideológica del **discurso de la interculturalidad** en la propuesta de **Marcos curriculares para la educación indígena** y su resignificación en la **figura de apoyo pedagógico** de la DEB de la DGEI.

Propósitos específicos de la investigación:

Sobre el discurso de la interculturalidad

- Conocer el contexto social, histórico, cultural y político en el que se ha construido el discurso de la interculturalidad.
- Analizar la incidencia de los organismos internacionales en la definición y orientación del discurso intercultural.
- Conocer el proceso de significación del discurso intercultural en la política educativa nacional.

Sobre la propuesta de Marcos Curriculares para la Educación Indígena

- Analizar el proceso de resignificación del discurso intercultural en la política curricular nacional.
- Conocer el proceso de resignificación del discurso de la interculturalidad en la propuesta de Marcos Curriculares para la Educación Indígena.
- Analizar el impacto del discurso de la interculturalidad en la educación indígena.

Sobre la figura de apoyo pedagógico de la DEB de la DGEI

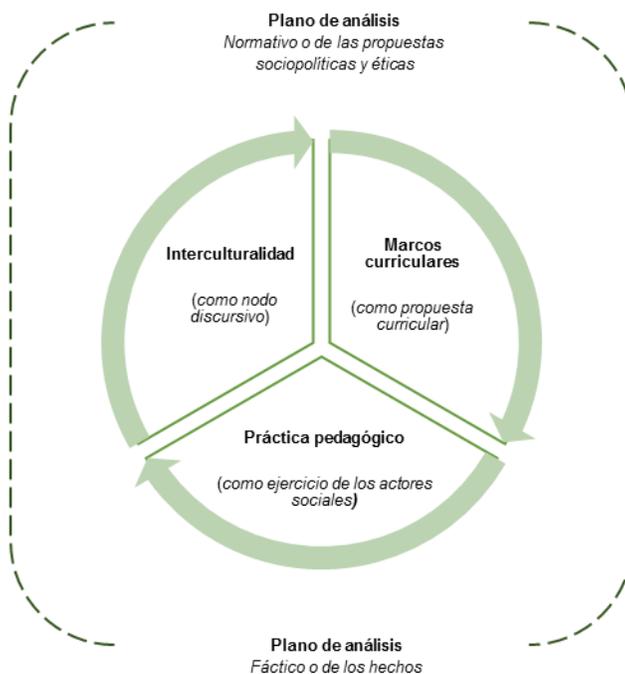
- Conocer la construcción discursiva de la figura de apoyo pedagógico de la DEB en torno a la noción de interculturalidad.
- Analizar la posición que asume la figura de apoyo pedagógico de la DEB frente a la propuesta de Marcos Curriculares para la Educación Indígena.
- Analizar el proceso de resignificación del discurso de la interculturalidad en el quehacer pedagógico de la figura de apoyo pedagógico de la DEB.

V. Supuestos de la investigación

Los discursos son acontecimientos, motores de la historia, y no solamente sus representaciones (Tzvetan, 201, p. 15)

Con el propósito de aportar nuevos elementos al debate del discurso de la interculturalidad se presentan los siguientes supuestos de investigación; en ellos se retoman las categorías y los planos de análisis que constituyen las preguntas y los propósitos de investigación (ver esquema 4):

Esquema 4
Construcción de los supuestos de investigación



Fuente: Elaboración propia

Considero que es a partir del estudio de estos dos planos —normativo y fáctico— y la interrelación de las categorías propuestas —interculturalidad, marcos curriculares y práctica pedagógica— como se puede reconocer la forma en la que se construye y

resignifica el discurso de la educación intercultural en la propuesta de Marcos Curriculares para la Educación Indígena y en el quehacer pedagógicos y discursivo de la figura de apoyo pedagógico de la DEB.

El trabajo de investigación que se presenta sostiene como:

- **Primer supuesto:** Que la fundamentación teórica e ideológica del **discurso de la interculturalidad** está determinada por una red más amplia de ideologías y discursos económicos, polisémicos, ambiguos y antagónicos, que se invisibilizan a través de otros discursos, como el de cultura e identidad, y potencian como mecanismos hegemónicos¹⁶.
- **Segundo supuesto:** Que la fundamentación teórica e ideológica del discurso de la interculturalidad en la propuesta de **Marcos Curriculares para la Educación Indígena** no es fija, ni aislada, sino que varía, en función desde donde es producido y leído.
- **Tercer supuesto:** Que existen de forma antagónica distintas concepciones teóricas e ideológicas de la interculturalidad que se sobreponen, de forma implícita o explícita, en el discurso y la **práctica pedagógica** de la figura de apoyo pedagógico de la DEB como mecanismos discursivos hegemónicos.

Desde estos tres supuestos se organiza la estructura interna del trabajo de investigación que se presenta, asimismo, se orienta la lectura de los procesos ideológicos, políticos, económicos, sociales y culturales desde los cuales se conceptualiza el discurso de la educación intercultural, la manera en la que influyen en los actores sociales para su resignificación y la forma en la que se combinan y sobredeterminan las prácticas discursivas.

¹⁶ La denominación de mecanismos discursivos hegemónicos permite entender el discurso como una condición de las prácticas hegemónicas y la hegemonía como una práctica discursiva en la que se articulan posiciones antagónicas que pugnan por subvertir un orden y reemplazarlo por otro (Buenfil, 1994).

VI. Aproximación referencial al objeto de investigación.

La diversidad y sus desafíos adquieren otro sentido en la actualidad (...) vivimos más y más en medio de un enorme *collage* de culturas en contacto y en tensiones de mixturas e intercambios, que configuran uno de los mayores desafíos morales a los que hoy nos enfrentamos (Geertz en: Díaz, 2010, p. 14).

Las investigaciones en torno al estudio del discurso de la interculturalidad y su concreción en los procesos educativos —en contraste con la década de los ochenta— se han incrementado significativamente. Los temas sobre interculturalidad se han conformado como un campo de estudio emergente de intereses y posicionamientos múltiples que han generado amplios debates entre investigadores y docentes, configurando un nuevo pensamiento académico, político y pedagógico (Bertely y González, 2004; Dietz, 2011).

Estos ejes paradigmáticos —como los ha llamado Dietz (2011)— reflejan el tránsito del paradigma económico-productivo al paradigma de la cultura, dicha transición ha traído consigo nacientes discursos y modelos novedosos de estudio y análisis; de acuerdo con Touraine (2012), la cultura deja de ser el marco de referencia para convertirse en el centro de las discusiones, ya no son las relaciones de producción las que se estudian e interesan, son las luchas de poder y dominio que marcan la relaciones culturales las que ocupan el interés de las ciencias sociales, transformando profundamente su quehacer¹⁷.

Para Schmelkes (2004), esta transformación e interés obedece a dos causas fundamentales —ya tratadas en este documento—, la primera es el creciente reconocimiento de la multiculturalidad de los países como característica definitoria de sus sociedades; al respecto, recientemente las naciones latinoamericanas han generado un marco legislativo y constitucional para incluir el reconocimiento de la diversidad social, cultural y política que las constituye¹⁸.

¹⁷ Este cambio implica una transformación del individuo al Sujeto, concebido, según Touraine (2000; 2012), como una lucha por la supervivencia frente a la presión de la economía, del consumo y de la cultura de masas, esto indica profundas transformaciones en el quehacer de las ciencias sociales.

¹⁸ México no ha sido la excepción en este rubro, las reformas al artículo 2º, 3º y 4º constitucional, la Ley General de Educación y la Ley General de los derechos lingüísticos de los pueblos, dan cuenta de esta realidad, lo mismo sucede en países como Brasil, Chile y Perú.

En consonancia a estas legislaciones —y como segunda causa—, las propias sociedades han reconocido su multiculturalidad marcada por la intervención de las TIC's —que generan contacto virtual con diferentes culturas— el incremento de los movimientos migratorios —propiciados por la atracción que ejercen los polos de desarrollo— y la reivindicación de lo propio a partir del reconocimiento del “otro” (Schmelkes, 2004).

En este contexto, la aproximación al campo de estudio de la interculturalidad se ha distinguido por acentos continentales, regionales y nacionales, así como por los sesgos disciplinarios de los que lo estudian; como consecuencia, se ha configurado un conjunto heterogéneo de conceptos, perspectivas y enfoques antagónicos que se reflejan en las tendencias discursivas y en el quehacer académico e institucional.

De acuerdo con Dietz y Mateos (2011), es posible identificar seis campos de estudio en América Latina en torno al tema de interculturalidad y educación; dichos campos orientan el debate contemporáneo sobre el tema (Cuadro 2).

Cuadro 2
Campos de estudio en torno al tema de interculturalidad y educación.

1. Educar para asimilar y/o compensar
2. Educar para diferenciar y/o biculturalizar
3. Educar para tolerar y/o prevenir el racismo
4. Educar para transformar
5. Educar para empoderar
6. Educar para descolonizar

Fuente: Elaboración con base en Dietz y Mateos (2011).

Cada campo se caracteriza por particularidades que se enmarcan ya dentro de la discusión entre la crítica de la interculturalidad o dentro las posturas optimistas que ven en ella una posibilidad. Las divergencias entre dichos campos de estudio dan cuenta de la heterogeneidad de conceptos y enfoques que se han desarrollado en torno a la interculturalidad, según los modelos de sociedad con los que se les asocia y la perspectiva disciplinaria desde la que se le mira (Olivé, 2011; Dietz, 2011)

[Por ejemplo] no es lo mismo la noción de interculturalidad, y por lo mismo de educación intercultural, en un país que se forja a partir de la migración de culturas distintas, como Canadá, (...) que en otro que recibe migraciones de países más pobres y también culturalmente diferentes, como la mayor parte de los países europeos y, desde luego, Estados Unidos. Tampoco es lo mismo hablar de interculturalidad

y de educación intercultural en estos dos contextos que en realidades, como las nuestras, donde la multiculturalidad es parte de nuestra historia (Schmelkes, 2004, p. 3).

En México esta tendencia se ve reflejada en el quehacer académico e institucional, mismo que se caracteriza, en apariencia, por presentar una coexistencia de enfoques; sin embargo, su trasfondo histórico indigenista le condiciona. De acuerdo con Dietz y Mateos (2011), el indigenismo en su fase post-indigenista sigue estructurando la forma específica de construir y percibir la interculturalidad.

Los debates y la producción en la academia mexicana en torno al tema dan cuenta de dicha realidad; los documentos más significativos al respecto son: el estado de conocimiento sobre *Educación y diversidad cultural*, coordinado por María Bertely a través del COMIE en el año 2003 y el estado del arte sobre *Multiculturalismo y educación*, coordinado también por María Bertely, Guadalupe Díaz y Gunther Dietz a través del COMIE en el año 2010.

El primer estudio forma parte de una colección amplia de los debates y líneas de investigación sobresalientes en la última década de siglo XX. Dicho estudio está organizado en 7 campos de investigación (Cuadro 3), concretados en ensayos temáticos bibliográficos que señalan los retos y necesidades de la educación y la interculturalidad en México.

Cuadro 3

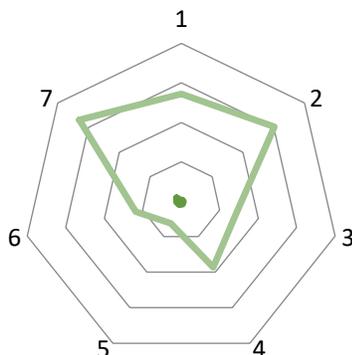
Campos de investigación sobre educación y diversidad cultural 1992-2002

1. Educación para la diversidad: *Una mirada al debate latinoamericano*.
2. Etnicidad en la escuela.
3. Los indígenas en la historia de la educación.
4. Sociolingüística educativa.
5. Procesos socioculturales en interacciones educativas.
6. ONG y las redes electrónicas en educación intercultural: *Prácticas y ámbitos en tensión*.
7. Formación de docentes en y para la diversidad.

Fuente: Elaboración a partir de COMIE 2003.

El documento contiene un poco más de 700 trabajos y muestra algunas particularidades cuantitativas y cualitativas. En el primer caso, entre los campos que lo integran, los de *Etnicidad en la escuela* (Gráfica 1; punto 2) y *Formación de docentes en y para la diversidad* (Gráfica 1; punto 7) concentran el mayor número de producciones, aunque, de acuerdo con Bertely (2003), esto no significa que sean campos consolidados dado el tipo de trabajos realizados y la ambigüedad conceptual que los compone.

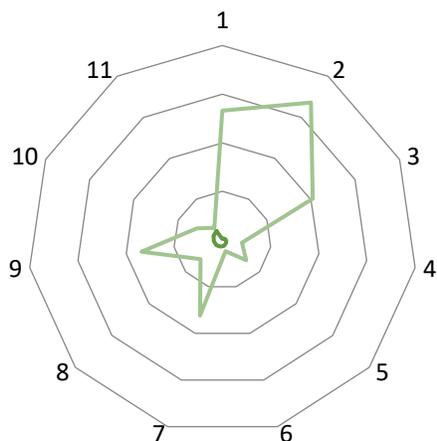
Gráfica 1
 Concentración de trabajos por campos de investigación



Fuente: Elaboración a partir de COMIE, 2003.

Por otro lado, respecto a las modalidades de trabajos producidos, prevalece la elaboración de artículos y capítulos (Gráfica 2; punto 2), mientras que en la modalidad de Tesis de Licenciatura y Maestría se concentra el menor número de producciones (Gráfica 2; punto 4 y 5 respectivamente).

Gráfica 2
 Concentración de trabajos por modalidades de investigación



Modalidades de trabajos	
1 Libro	6 Tesis doctoral
2 Capítulos/artículos en libros	7 Documentos/Informes
3 Revista/artículos en revistas	8 Documentos electrónicos
4 Tesis/Licenciatura y tesina	9 Foros/memorias y ponencias
5 Tesis Maestría	10 Materiales/Propuestas curriculares
	11 Documentos oficiales

Fuente: Elaboración a partir de COMIE, 2003.

Los trabajos elaborados en la modalidad de tesis se concentran en los campos de *Etnicidad en la escuela* y *Sociolingüística en la educación*, mientras que, en los campos de *Educación para la diversidad*, *Formación de docentes en y para la diversidad*, sólo existen 6 trabajos de un total de 52.

En cuanto al aspecto cualitativo, resulta interesante observar que a lo largo del trabajo sobresale la noción de interculturalidad y diversidad limitada al aspecto indígena. Las investigaciones que se citan centran su atención en las minorías culturales y en la consolidación de acciones afirmativas como respuesta a los movimientos multiculturales de los últimos años.

Dicha cualidad se ve reflejada en el segundo estudio: *Multiculturalismo y educación*, que comprende la década de los años 2002- 2012; en el documento se analizan 884 trabajos bibliográficos desarrollados, principalmente, en las disciplinas de pedagogía, antropología, sociología, lingüística, historia, psicología y economía.

Para su sistematización, los trabajos se encuentran distribuidos en 14 campos de investigación, concretados en ensayos temáticos o temas, mismos que integran los capítulos del documento general (Cuadro 4).

Cuadro 4

Campos de investigación sobre Multiculturalismo y Educación 2002-2011

1. Debates conceptuales sobre educación multicultural e intercultural.
2. Historia de la educación indígena en la configuración del Estado nacional y la ciudadanía en México.
3. Políticas públicas en educación indígena e intercultural.
4. Formación de maestros indígenas y no indígenas para la educación indígena e intercultural.
5. Multilingüismo y educación bilingüe.
6. Infancia y juventud indígenas: *instituciones, educaciones y existencias interculturales*.
7. Escolarización indígena en contextos urbanos y de migración.
8. Escolaridad de la población indígena jornalera agrícola migrante.
9. Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional.
10. Universidades interculturales en México.
11. Proyectos locales, autonomía educativa y resistencia indígena.
12. Movimientos decoloniales en América Latina: *un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México. Autonomía, territorio y educación propia*.
13. Epistemologías indígenas e integridad Sociedad-Naturaleza en educación intercultural.
14. Enseñanza y aprendizajes socioculturales y su articulación curricular.

Fuente: Elaboración a partir de COMIE 2013.

La producción y difusión de dichos trabajos se centra, principalmente, en libros por autor o colectivos, artículos en revistas científicas y tesis de posgrado, al igual que en el estudio de la década anterior (Cuadro 5).

Cuadro 5
Modalidades de trabajo del estudio Multiculturalismo y Educación 2002-2011

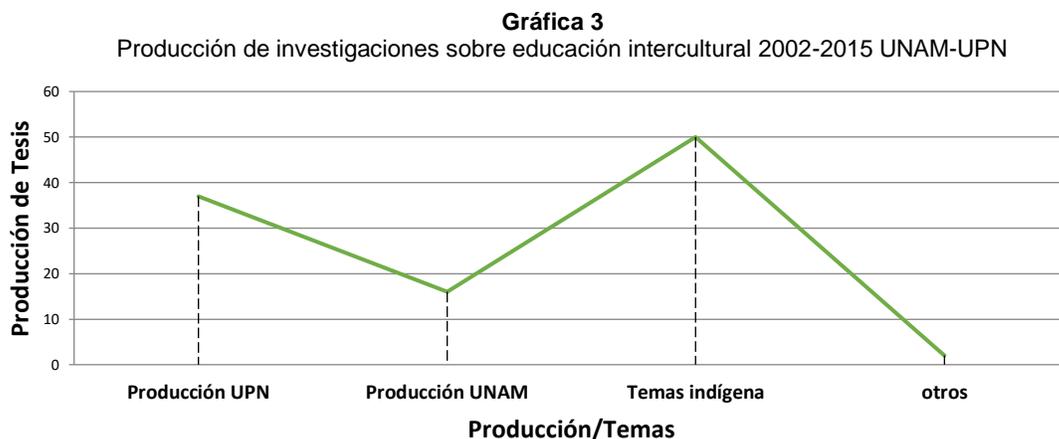
Modalidades de trabajos		
1	Libros por autor	21.15
2	Libros editados	6.67
3	Capítulos en libro	25.90
4	Ponencias	7.35
5	Tesis	12.33
6	Informes	7.01
7	Artículos de revistas	19.57
TOTAL		100.00

Fuente: Elaboración a partir de COMIE 2013.

De acuerdo con el estudio, los resultados que destacan en los trabajos analizados reportan la necesidad de extender el enfoque intercultural a todo el sistema educativo nacional con el propósito de romper la segmentación y el desencuentro entre lo indígena y no indígena, aunque una gran parte esta producción se sigue centrando en contextos indígenas y rurales; es decir, la tendencia en la producción académica no ha tenido un cambio significativo, aunque se multiplicaron considerablemente la temáticas abordadas, pasando de 7 a 14 líneas de investigación en una década.

Dicha tendencia se mantiene en las producciones más recientes de tesis, tesinas y proyectos de intervención para obtener el grado de Licenciatura, Maestría y Doctorado en la Universidad Nacional autónoma de México (UNAM) y en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)¹⁹; el porcentaje de investigaciones que registran ambas instituciones sobre educación intercultural o educación para la interculturalidad es mínimo y gran parte de ellas se limita al tema “de lo indígena” (ver gráfica 3).

¹⁹ La búsqueda realizada se limitó a la identificación de títulos que refieren al tema de interculturalidad; no se niega la existencia de otros trabajos que aborden el tema sin hacerlo explícito en el título de registro.



Fuente: Elaboración a partir de los datos del Sistema Bibliotecario de la UNAM y la UPN.

En el periodo 2000-2015 la UPN registró 37 tesis con títulos que refieren el tema de educación intercultural, mientras la UNAM sólo 16; de estos 53 títulos, 50 refieren a la educación indígena y únicamente 3 a la atención de la población con discapacidad auditiva y la generación de programas para la enseñanza del inglés en educación básica; cabe destacar que el 90% de los títulos registrados son de estudiantes indígenas.

En este marco, es posible definir cuatro características fundamentales en la producción académica mexicana sobre el tema (Dietz y Mateos, 2011; Jiménez, 2009).

- Los trabajos carecen de una única definición de interculturalidad, coexisten diferentes connotaciones y enfoques que no siempre coinciden.
- La mayoría de los debates sobre el tema tienden a restringirse al ámbito educativo o escolar indígena.
- Predominan trabajos propositivos por encima de los análisis empíricos y estudios de casos específicos sobre el impacto real y la viabilidad de la educación interculturalidad en la sociedad.
- Los pocos estudios empíricos sobre el tema parten de pedagogías autonómicas que no ven en la educación formal la posibilidad de caminar hacia la interculturalidad

Estas características ponen en evidencia la existencia de una multiplicidad de perspectivas y rutas sobre el tema de interculturalidad y por tanto del discurso intercultural en la educación, así como el campo relativamente joven que representa. En este desafío se enmarca la presente investigación.

VII. Marco teórico de la investigación

Es fundamental para los educadores (...) que se desmantelen los discursos de poder y privilegios y las prácticas sociales en las que sólo existe un sujeto universal en la historia (Torres, 2007).

La postura teórica que acompaña el estudio del objeto de investigación delimitado se ha venido trazando en la construcción de los apartados que anteceden a éste; el análisis efectuado hasta aquí permite afirmar que el discurso hegemónico de la interculturalidad no es la única ni la mejor alternativa que se tiene. En este contexto se hace explícito nuestro posicionamiento teórico.

A contracorriente de las iniciativas oficiales, en las últimas décadas ha surgido en América Latina un pensamiento crítico orientado a develar la prolongación de viejos sistemas de dominación, desigualdad e injusticia en los que alternan, además de asuntos económicos, políticos y sociales, aspectos culturales e identitarios marcados por conflictos y procesos de asimilación y resistencia.

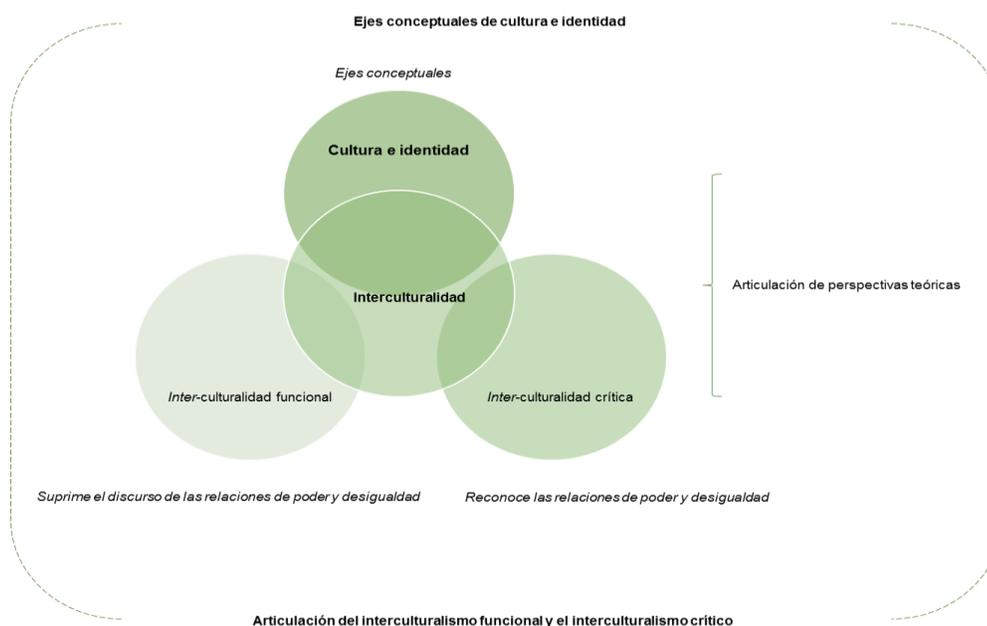
En dicho pensamiento se haya nuestra postura y las bases de la teoría de la interculturalidad crítica latinoamericana en la que se apoya este trabajo. Lo es así porque esta posición teórica parte del análisis complejo que permite hacer visibles las relaciones de poder que se entretajan en el discurso y el estudio del tema de la interculturalidad (Medina, 2009; Walsh, 2008; Tubino, 2014).

El punto de partida y la intencionalidad de dicha teoría, se deriva de la diferenciación entre dos posiciones conceptuales o teóricas, el interculturalismo funcional o hegemónico, por una parte y, por otra, el interculturalismo crítico. Mientras el primero sustituye el discurso de las relaciones de poder y la desigualdad social y económica por el de la cultura y la identidad, el segundo, señala la necesidad de visibilizarlas y suprimirlas reconociendo el carácter histórico y político de dichas categorías (Tubino, 2004; Walsh, 2008; 2009).

Ambas posiciones teóricas se orientan y articulan, cada una con sus particularidades contextuales, históricas y disciplinarias, en la significación de la cultura, la identidad y su estudio (Walsh, 2009b; Castro y García, 2016) (Esquema 5).

Esquema 5

Ejes conceptuales del interculturalismo funcional y el interculturalismo crítico



Fuente: Elaboración a partir de Tubino (2002; 2004) y Walsh (2009a).

Mientras el interculturalismo funcional o hegemónico ubica y significa el concepto de cultura e identidad en el marco de la ideología del globalismo y la estructura del proyecto económico neoliberal, concretando el discurso de la interculturalidad, en la mayoría de los casos, en programas de acciones afirmativas exclusivos para grupos considerados minoritarios, la teoría de la interculturalidad crítica, desde distintas miradas, coloca ambos conceptos y discursos como parte del complejo entramado de relaciones de poder y elementos inherentes en la reproducción de las relaciones de desigualdad social y económica (Tubino, 2004; Walsh, 2009a).

Así, la teoría de la interculturalidad crítica, más allá de centrar su interés y análisis en programas específicos y en el discurso y diálogo intercultural descontextualizado, se pregunta por las condiciones sociales, políticas y económicas en las que se desarrolla, destacando el carácter descriptivo y normativo del mismo (Tubino, 2002; 2004; Walsh, 2008; 2009b)²⁰.

Desde esta perspectiva, la interculturalidad crítica se plantea como una tarea intelectual y un proyecto ético-político que busca generar —desde abajo, con y desde distintas historias— nuevas formas de análisis y relaciones culturales e incluso nuevos modelos de sociedad mediados por condiciones sociales, políticas, económicas y culturales simétricas, bajo el supuesto que es imposible construir un auténtico diálogo intercultural en un contexto desigual y de opresión en el que se silencia y cosifica a los “otros” (Tubino, 2002; Medina, 2009; Velasco, 2010; Freire, 2012).

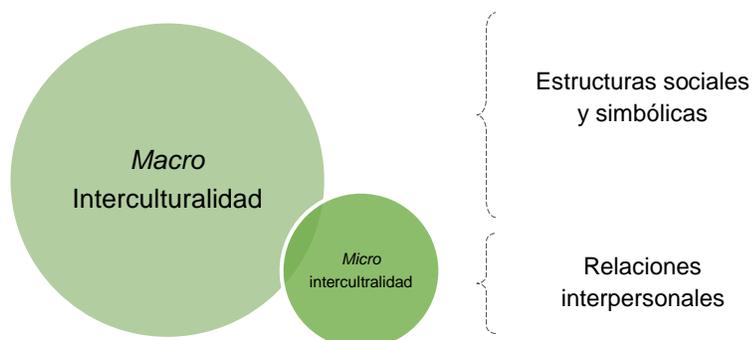
Para la teoría de la interculturalidad crítica resulta necesario que los “otros” sobrepasen el estado de “objeto” al que han sido reducidos en la relación de desigualdad y opresión —legitimada y reproducida por el interculturalismo funcional— iniciando por su reconocimiento crítico como sujetos oprimidos y cosificados, este reconocimiento, según Tubino (2002; 2004), no puede hacerse a partir de acciones afirmativas o manipulaciones, como se ha venido haciendo desde el discurso del interculturalismo hegemónico, sino a partir de prácticas dialógicas de reflexión y acción (Walsh, 2009b; Freire, 2012; 2013).

En este marco, la teoría de la interculturalidad crítica propone, desde distintas perspectivas, reflexionar y replantear la interculturalidad en dos planos, la *macro* interculturalidad y la *micro* interculturalidad, el primero refiere a las estructuras sociales y simbólicas en el que se plantean los discursos, las propuestas y las políticas interculturales, mientras el segundo representa el ámbito de las relaciones interpersonales (esquema 6).

²⁰ Desde la perspectiva de la interculturalidad crítica se reconoce la *interculturalidad* como elemento discursivo o concepto descriptivo que da cuenta de las relaciones culturales dadas históricamente y como elemento normativo que orienta las proyectos o propuestas sociopolíticas (Tubino, 2012).

Esquema 6

Macro y micro interculturalidad en el proyecto ético de la interculturalidad crítica



Fuente: Elaboración a partir de Tubino (2002) y Etxeberria (2001).

De acuerdo con Etxeberria (2001), ambos planos —*macro* y *micro intercultural*— se articulan como parte de una relación de complementariedad y simultaneidad que permite reflexionar y deconstruir dialógicamente los grandes discursos —o narrativas— a partir de lo que sucede en la vida cotidiana.

Como parte de dicho análisis y deconstrucción, desde la interculturalidad crítica se apuntala la necesidad de reivindicar el papel protagónico de los sujetos en la construcción y transformación de la realidad, más allá de las estructuras económicas, sociales y políticas que les condicionan; para ello, se señala la necesidad de radicalizar y enraizar en la diferencia cultural el accionar y los discursos de los movimientos sociales, las esferas académicas o disciplinarias y las estructuras normativas e institucionales de la democracia como eje nodal (Tubino, 2002; 2004 y Walsh, 2008; 2009a; Castro y García, 2016).

Para los teóricos de la interculturalidad crítica, la radicalización de la democracia, como eje principal, es una necesidad teórica y práctica que obliga a transitar de la racionalidad monológica —propia de la modernidad eurocéntrica— a la racionalidad dialógica que parte del reconocimiento de las historias y las autonomías de los sujetos y las culturas no hegemónicas para suprimir las estructuras de desigualdad y opresión en su complejidad (Pinilla, 2007 Walsh; 2008).

De acuerdo con Tubino (2002), hasta ahora la racionalidad monológica de la democracia y los instrumentos institucionales y normativos de su expansión —entre ellos la figura universal de la ciudadanía y los Derechos Humanos— ha negado la supresión de las relaciones de desigualdad y opresión y, con ello, el auténtico diálogo intercultural al sobreponer una cultura sobre otra y obligar a la renuncia forzada de la cultura propia —por ejemplo las culturas indígenas— para formar parte de lo que Boaventura de Sousa (2007) denomina democracia instrumental hegemónica.

Al respecto, desde la mirada de la teoría de la interculturalidad crítica, la figura del Estado nacional y la ideología del nacionalismo moderno ha tenido un papel fundamental, encargándose de diseñar e implementar políticas verticales y asimilacionistas²¹ que eclipsan la diferencia, esto, según Tubino (2004) y Walsh (2009a), se ha visto reflejado en la esfera social y educativa en particular, al convertirse en un mecanismo fundamental para mantener la estructura política y económica vigente.

Ante ello, desde la interculturalidad crítica resulta necesario distinguir entre la educación instrumental impuesta por la racionalidad monológica y el uso contra hegemónico de la misma, pues mientras la primera difunde la impresión de una realidad detenida, estática y bien comportada, la segunda ha de objetivar la realidad desde un pensamiento auténtico que la transforme (Tubino, 2002; Walsh, 2009a; Freire, 2013).

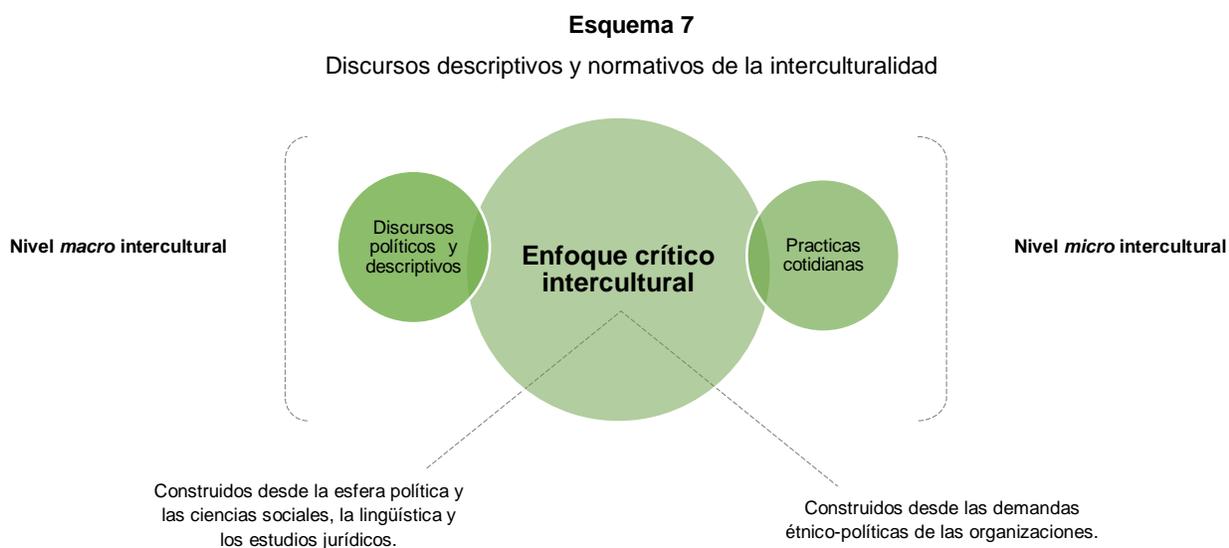
Desde la visión de Tubino (2002) y Walsh (2009a), si bien en las últimas décadas en América Latina se ha logrado ampliar el acceso a los sistemas educativos, a través de la expansión (1970-1980) y la formulación de políticas compensatorias y de discriminación positiva (1990-2015), tácitamente se han neutralizado las diferencias culturales, más aún, a partir de la institucionalización del discurso hegemónico de la interculturalidad.

En este marco, se enfatiza la necesidad de multiculturalizar verdaderamente la educación y desde allí avanzar hacia la interculturalización de la misma. Dicha interculturalización tendría que visibilizarse no sólo en la escuela, como se ha intentado hasta ahora, sino en la figura y estructura del Estado nacional para asegurar la formulación de políticas y

²¹ Desde la interculturalidad crítica se reconocen dos procesos de asimilación: la asimilación sustractiva y la asimilación de incorporación, en la primera se tiende a la pérdida de la cultura propia por la dominante o hegemónica, mientras en la segunda, se enriquece la cultura propia a partir del contacto con otras culturas, dominantes o no dominantes (Tubino, 2016).

proyectos que respondan de forma auténtica a las demandas y necesidades de las culturas y sociedades, transitando así de un enfoque funcional a un proyecto intercultural crítico.

Esta nueva perspectiva habrá de tener como base la crítica al modelo económico, social y cultural vigente, evitando encapsularse en el discurso y buscar la articulación entre lo *macro* y *micro* intercultural, es decir, entre las políticas y los discursos descriptivos desarrollados en el campo de las ciencias sociales, la lingüística, la antropología y el derecho, y las prácticas cotidianas y demandas de las organizaciones, entre ellas las étnico-políticas (esquema 7).



Fuente: Elaboración a partir de Tubino (2002) y Etxeberria (2004).

Desde dicha articulación se habrán de construir aproximaciones conceptuales que brinden ejes para el reconocimiento y la valoración de las diferencias. La concreción de estos ejes debe reflejarse en una ética de reconocimiento y diálogo, entendiendo el reconocimiento como un acto ético y vital en la reconstrucción de la identidad, la autoconfianza y la autopercepción de las culturas no hegemónicas.

La identidad tiene una génesis dialógica. Empezamos a construir nuestra identidad en la socialización primaria propia del espacio familiar. La autoconfianza depende en gran medida de estas relaciones primarias. Este proceso se continúa posteriormente en la medida que empezamos a integrar instituciones –escuela, centro de trabajo, etc- y a asumir roles funcionales. La narrativa que elaboramos de nosotros mismos y nuestro grupo se construye a partir de la forma en la que los otros nos perciben.

En pocas palabras la autopercepción del “otro” determina la autoconcepción del yo (Tubino, 2001, p.189).

De acuerdo con Freire (2012), la identidad de las culturas no hegemónicas o invisibilizadas —deshumanizadas— está mediada por la prescripción de la cultura dominante; es decir, su autoconcepto aloja la propia concepción de dominio de tal forma que cuando la cultura dominante “falsamente generosa” reconoce y visibiliza, a través de programas o acciones afirmativas, a las culturas no hegemónicas —casi siempre de forma *a priori*— se reafirma la situación de opresión.

En este sentido, desde la interculturalidad crítica la ética del reconocimiento va más allá de la tolerancia y el respeto, implica aceptar la autonomía del “otro” en el encuentro directo que hace posible el enriquecimiento y la autocreación recíproca, fuera de condescendencias o falsas generosidades (Tubino, 2001; Freire, 2012).

Este encuentro debe entenderse como parte de un auténtico diálogo que, más que un intercambio idealizado de información, propicie la fusión de horizontes a partir del cruce —siempre conflictivo— de perspectivas valorativas y cosmovisiones sin relaciones asimétricas, promoviendo con ello la ampliación de puntos de vista e interpretaciones de la realidad, más allá del ámbito escolar.

En este marco, la investigación que presento parte de entender la cultura y, con ella, la interculturalidad —fáctica y normativa— como elementos inestables, históricos y contextuales inherentes en el entramado de relaciones de poder y desigualdad social y económica que caracteriza a las sociedades contemporáneas, como la nuestra.

Asimismo, recupera, adapta y complementa, como elementos metodológicos nodales, el análisis dialógico de los niveles *macro* y *micro* intercultural, así como de los discursos *descriptivos* y *normativos* emergidos en cada uno de estos niveles, mismos que se ven concretados en aproximaciones metódicas que dan cuenta de la polisemia, inestabilidad y el antagonismo del discurso intercultural en la esfera educativa abriendo posibilidades y nuevas vetas de discusión y reflexión sobre el tema.

VIII. Metodología de la investigación

El saber de las humanidades podrá no ser duro, pero sin duda es penetrante (Emir Alonso Olivares, 2009).

La posición metodológica de investigación que se propone pretende vislumbrar diferentes modos de acceso al objeto de estudio, para ello se adaptan y combinan de manera alterna algunos elementos y aportaciones del enfoque interpretativo-cualitativo de investigación y la ruta metódica de análisis para la migración y significación del discurso de la interculturalidad, propuesta por Dietz (2008; 2011; 2012) y Mateos (2010).

A partir de la combinación de ambas perspectivas se busca comparar y contrastar las dimensiones teóricas y prácticas del discurso de la interculturalidad en la educación desde un proceso inductivo, considerando que la definición del objeto de estudio parte del trabajo de campo realizado por seis años en diferentes comunidades indígenas, albergues y campos migrantes de la República Mexicana para el desarrollo de propuestas curriculares interculturales bilingües.

El enfoque interpretativo-cualitativo que orienta la investigación se caracteriza principalmente por la generación de movimientos deliberados dialecticos de oscilación entre la teoría y la práctica; desde este principio, el análisis de nuestro objeto de estudio se presenta en relación con estructuras sociales, económicas y culturales complejas e interrelacionadas que están en constante lucha de poder (Denzin y Lincoln, 2001).

Siendo congruentes con este enfoque y el principio que nos orienta, la ruta metódica que se presenta parte de dos distinciones conceptuales, propuestas por Dietz (2008; 2011; 2012) y Giménez (2007), para diferenciar, comparar y contrastar los discursos descriptivos de los propositivos o ideológicos de la interculturalidad; así como los modelos de gestión de la diversidad y los modelos de interacción entre los miembros de la sociedad (cuadro 6).

Cuadro 6
Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad

Plano Fáctico o de los hechos =lo que es	Interculturalidad Relaciones interétnicas, interlingüísticas e interreligiosas
Plano normativo o de las propuestas sociopolíticas y éticas =lo que debería ser	Interculturalismo Convivencia en la diversidad; principio de igualdad, de diferencia e interacción positiva.

Fuente: Tomado de Giménez (2007) Dietz (2008; 2011; 2012) y Mateos (2010)

El uso de estos ejes de distinción conceptual tiene el propósito de analizar y contrastar el objeto de estudio en dos planos: “**El plano fáctico o de los hechos**” y “**El plano normativo o de las propuestas sociopolíticas y éticas**”, teniendo como premisa central que es en la relación de estos dos planos que el discurso intercultural termina por reflejar tensiones conceptuales profundas que impactan en la práctica pedagógica.

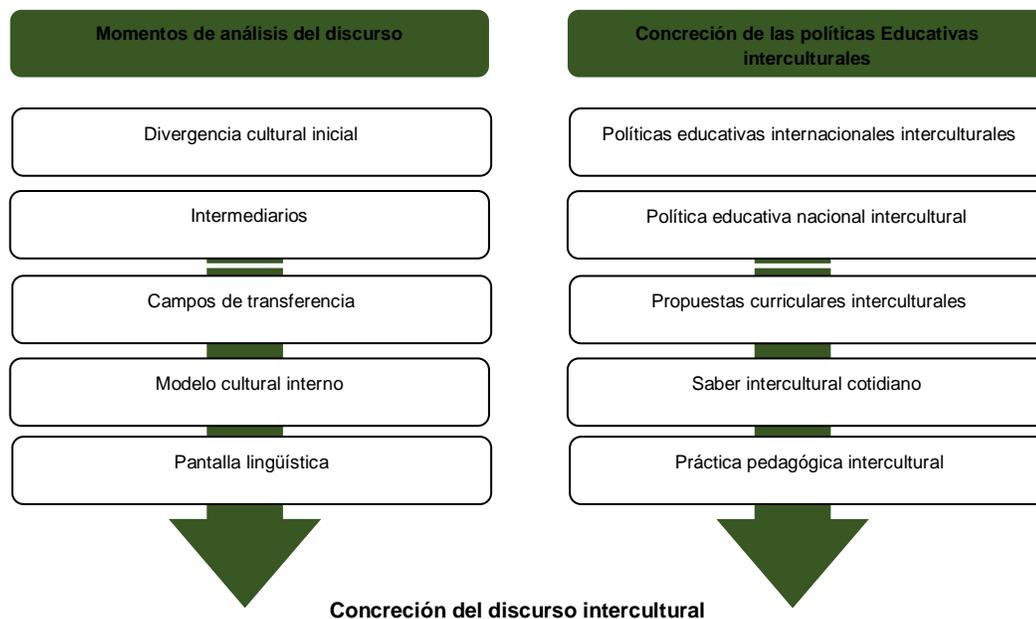
Estas distinciones conceptuales se concretan en tres niveles de aproximación al objeto de estudio:

- Estudio de los modelos y enfoques de educación intercultural.
- Estudio de las políticas y propuestas educativas interculturales.
- Estudio de los discursos interculturales generados por los actores sociales.

De estos niveles de aproximación, se derivan también cinco momentos de análisis que reflejan los ejes de distinción conceptual; los cinco momentos están articulados en forma de estados de concreción curricular, esto para visualizar la concreción del discurso intercultural a la par de la concreción de las políticas educativas interculturales en México y las propuestas curriculares que se derivan de ella. Estos momentos de análisis se recuperan en los capítulos que integran la investigación (esquema 1).

Esquema 1

Proceso de concreción del discurso intercultural en la Política Educativa Mexicana



Fuente: Elaboración a partir de Dietz (2008; 2011; 2012) y Zabalza (1987).

En el análisis de los cinco momentos se emplearán diferentes estrategias metódicas del Análisis Crítico del Discurso (ACD), propuesto por Teun Van Dijk, para el estudio del discurso hablado y escrito; estas estrategias analíticas reconocen las prácticas discursivas como una construcción histórica, social y política marcada por luchas de poder y relaciones asimétricas que establecen y legitiman un discurso dominante²².

El objetivo de emplear estas estrategias analíticas es reflexionar sobre el discurso dominante de la interculturalidad ya instituido y al mismo tiempo develar las prácticas discursivas que emergen de su tensión con lo instituyente, es decir, con las nuevas —o contextuales— posturas sobre la interculturalidad, no siempre acordes a la perspectiva dominante. Siguiendo este propósito, la estrategia del ACD que emplearemos se constituye de tres niveles de análisis del discurso:

²²De acuerdo con Van Dijk (1999), las prácticas discursivas se desarrollan en un macro y micro nivel; el macro-nivel se conforma por instituciones o grupos normativos que influyen en la acción del micro-nivel, constituido por los actores sociales, a partir de mecanismos discursivos hablados o escritos que dominan el contexto, estableciendo, reproduciendo y legitimando los discurso y las prácticas dominantes de forma vertical.

- Contenido semántico
- Orientación pragmática
- Variación estética

En los primeros dos niveles se estudia “lo que se dice” sobre la interculturalidad y en el último “la forma en la que se dice”. El análisis parte de la construcción de tópicos y subtópicos analíticos en cada uno de los cinco momentos de análisis de la concreción del discurso intercultural y las políticas educativas y curriculares nacionales. La definición de dichos tópicos se hace a partir del aspecto prioritario a estudiar en cada momento.

1) Divergencia cultural inicial

En este primer momento se da cuenta de las principales discusiones teóricas y políticas en torno a la construcción del discurso de la interculturalidad y su incorporación en el entramado de políticas educativas internacionales en y derivadas de distintos organismos; entre ellos, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización Internacional de Trabajo (OIT).

En el desarrollo de este se ha recurrido a un proceso sistemático de búsqueda y recopilación de información bibliográfica y hemerográfica en archivos y centros documentales de distintos centros de investigación y de educación superior nacional e internacional.

2) Intermediarios

En este segundo momento se destacan las principales discusiones teóricas y políticas que han definido y orientado el discurso intercultural en la política educativa nacional, acentuando el surgimiento de los movimientos sociales indígenas y su impacto en la transición de las políticas educativas del nacionalismo revolucionario a las políticas educativas neoliberales o de modernización educativa de finales del siglo XX y principios del siglo XXI.

Para la elaboración se han seleccionado fuentes bibliográficas y hemerográficas de carácter académico y oficial, entre ellos Planes de Desarrollo Nacional, Programas Sectoriales de Educación, así como acuerdos y convenios nacionales, como los de modernización y calidad educativa.

3) Campos de transferencia

Este tercer momento se dedica al análisis de la construcción del discurso intercultural en la Reforma Integral de la Educación Básica, su significación en el perfil de egreso nacional, los estándares curriculares nacionales, los aprendizajes esperados, los campos de formación, la organización curricular y su concreción en la propuesta de Parámetros Curriculares para la Lengua Indígena y Marcos Curriculares para la Educación Indígena.

En el desarrollo de este se emplean y adaptan algunas estrategias de análisis y mapeo curricular diacrónico, asimismo, se consultan documentos de carácter académico y normativo pedagógico, como planes y programas de estudio, lineamientos y estándares curriculares y acuerdos nacionales.

4) Modelo cultural interno

Para este momento se profundiza el análisis del discurso intercultural en la figura de apoyo pedagógico de la DGEI y de la DEB en particular, como principal agente e instancia de institucionalización de la propuesta de Marcos Curriculares para la Educación Indígena y su proceso de concreción en el subsistema de educación indígena.

En el análisis se hace un primer acercamiento al perfil institucional de dicha figura, así como a los objetivos y las líneas de acción que definen y orientan su función dentro de la institución y al interior de la educación básica indígena, desde educación inicial hasta educación primaria, en cada una de las entidades federativas. Para este ejercicio se recopilan y seleccionan documentos oficiales, así como lineamientos institucionales y de operación curricular y pedagógica.

5) Pantalla lingüística

En este último momento se analiza el discurso intercultural en la construcción narrativa de la figura de apoyo pedagógico de la DEB. Para el estudio se han retomado y adaptado las técnicas de la entrevista y la observación. Ambas han permitido recuperar la percepción y el posicionamiento de dicha figura en torno al tema y el discurso intercultural al margen del entramado y la estructura institucional, así como interpretar a partir de contacto directo formal o informal los espacios de tensión al interior de la institución.

En el caso de la técnica de la entrevista se ha utilizado de distintas maneras, según el espacio y la dinámica dentro o fuera de la institución, en algunos casos se han desarrollado entrevistas informales o formales, semiestructuradas o estructuradas, algunas a profundidad y otras, cuando se ha requerido, a través de videollamadas o llamadas telefónicas; sin embargo, en mayoría de los casos prevalecieron las entrevistas formales y a profundidad, mismas que han permitido destacar los antagonismo y las convergencias discursivas.

En el caso del proceso de observación predominó una observación participante activa como parte de las funciones de la institución, ya sea en reuniones internas, en la elaboración conjunta de documentos oficiales o en los procesos de seguimiento en la implementación de propuestas curriculares y de formación continua a ATP's y docentes de educación básica indígena.

Estos cinco momentos de análisis se han articulado de forma dialógica en la concreción y orientación del enfoque y la ruta metódica de investigación propuesta para este trabajo que de alguna manera se sintetiza en el siguiente cuadro:

Cuadro 7
Ruta metódica de investigación

Distinciones conceptuales del enfoque de la interculturalidad	Niveles de aproximación al objeto de estudio	Momentos de análisis en la investigación		
Enfoque interpretativo-cualitativo de investigación		Estudio de los enfoques y modelos de educación intercultural a nivel internacional	Divergencia cultural inicial	Estrategias metódicas del ACD
	<p>Plano normativo <i>(o de las propuestas sociopolíticas y éticas)</i></p>	Estudio de las políticas educativas interculturales y propuestas curriculares nacionales	Intermediarios	
	<p>Plano fáctico <i>(o de los hechos)</i></p>		Campos de transferencia	
		Estudio de los discursos generados por los actores sociales	Modelo cultural interno	
			Pantalla lingüística	

Fuente: Elaboración propia con base en Dietz (2008; 2011; 2012).

CAPÍTULO 1

LA CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA POLÍTICA EDUCATIVA INTERNACIONAL Y SU IMPACTO EN AMÉRICA LATINA.

Subtemas:

- 1.1 La gran narrativa de la cultura moderna y el impacto del discurso de los nuevos movimientos sociales en las políticas educativas internacionales.
- 1.2 Los nuevos movimientos sociales y la institucionalización del discurso multicultural en las políticas educativas internacionales.
- 1.3 El ocaso del discurso multicultural y la institucionalización del discurso de la interculturalidad en las políticas educativas internacionales.
- 1.4 La institucionalización del discurso de la interculturalidad en las políticas educativas en América Latina.

Introducción.

Este capítulo tiene como propósito analizar la construcción del discurso de la interculturalidad en las políticas educativas internacionales y su impacto en América Latina. El argumento central es que la incorporación de dicho discurso forma parte de un entramado político, económico, social y cultural del que emergen tensiones y antagonismos que se posicionan como discursos hegemónicos.

El capítulo forma parte del primer momento de análisis propuesto en la ruta metodológica de investigación. En el desarrollo se emplean algunas estrategias del análisis crítico del discurso y del análisis político del discurso para la descripción, comprensión e interpretación de diferentes fuentes bibliográficas y documentos jurídico-normativos de carácter internacional.

El análisis se organiza en cuatro apartados, en el primero se estudia la relación del discurso intercultural con el desarrollo histórico del concepto de cultura, destacando su carácter polisémico, contextual e histórico; en el segundo, se destaca el surgimiento de los nuevos movimientos sociales o multiculturales y su impacto en el discurso de las políticas educativas internacionales; en el tercero, se da cuenta del gradual posicionamiento del discurso de la interculturalidad en las políticas educativas, acuerdos y convenios internacionales; en el cuarto, se analiza el impacto del discurso intercultural en las políticas educativas internacionales y su proceso de regionalización y énfasis discursivo en América Latina.

1.1 La gran narrativa de la cultura moderna y el impacto del discurso de los nuevos movimientos sociales en las políticas educativas internacionales.

Las palabras de moda tienden a sufrir la misma suerte: a medida que pretenden dar transparencia a más y más procesos, ellas mismas se vuelven opacas; a medida que excluyen y reemplazan verdades ortodoxas, se van transformando en cánones que no admiten disputa. Las prácticas humanas que el concepto original intentaba aprehender se pierden de vista y al expresar “certeramente” los “hechos” concretos del mundo real el término se declara inmune a todo cuestionamiento. “Cultura” no es la excepción a la regla (Bauman, 2009b).

En las últimas décadas todo parece no tener forma, nada se fija al espacio, ni al tiempo, todo fluye, se filtra y se desborda en un perpetuo movimiento (Bauman, 2009a); los puntales y los grandes relatos se debilitan, la idea de lo eterno y lo absoluto poco a poco se desvanece, prevalece el desencanto, la incertidumbre, la apatía y la tensión, esto representa el ocaso del proyecto de la modernidad y el inicio de la condición posmoderna, la desregulación, la flexibilización, la liberación de los mercados y la exigencia de repensar los viejos conceptos que daban sentido a la realidad (Bauman, 2011; 2009b).

El inicio de la condición posmoderna —o el tránsito en ella— ha afectado las reglas de juego en la vida política, económica, social, cultural e incluso académica (Lyotard, 1991; 2008; Follari, 2010); ante la “muerte” —o el “estado zombi” (Beck, 1998)— de las grandes narrativas de la modernidad y sus instituciones, se asiste el retorno de lo cotidiano, la reivindicación de lo personal, lo íntimo y la diferencia, se privilegian las particularidades mientras los “límites” del orden establecido —anteriormente inamovible— se desplazan, entre ellos el de la cultura (Bourdieu, 2008; Lazo, 2010; Bauman, 2013).

Cada vez resulta más difícil definir lo que es cultura, detrás del término se colocan distintas realidades que le dotan de múltiples concepciones —todas igual de válidas desde la condición posmoderna— e impulsan como una especie de cultura “omniabarcadora” (Bauman, 2013); no es de extrañar escuchar conversaciones en el transporte o leer en anuncios publicitarios el término “cultura” entendido de una manera distinta a la que se puede encontrar en la antropología, la sociología, la economía o la filosofía, el tema ha trascendido la esfera de la academia —o de los *homo academicus* (Bourdieu, 2008)— para

convertirse en propiedad de “todos” y, al mismo tiempo, de nadie (Rodríguez, 2003; Giménez, 2005; Canclini, 2007).

La idea de una cultura única e inalterable —originada con la modernidad— se ha deteriorado y con ella el orden y las instituciones que le daban sentido (Bauman, 2013); sus tareas —hasta hace poco encomendadas— han caído, de una por una, o han pasado a hacer cumplidas por otros medios como resultado de una serie de procesos cambiantes y contradictorios, propios del origen mismo del término (Bauman, 2002).

La evolución histórica del término cultura, lejos de mostrar un trayecto lineal y un contenido homogéneo —como se pretendía desde el proyecto moderno—, denota acepciones ambiguas y contradictorias (Giménez, 1994; 2007; Cuche, 2002); los discursos en torno a éste se han caracterizado por mezclar temas y perspectivas opuestas que refieren —indistintamente— a la inventiva y a la preservación, a la discontinuidad y a la continuidad, a la tradición o a la ruptura de modelos (Bauman, 2002; 2011).

De acuerdo con Williams (2003), dicha ambigüedad y contradicción está presente desde su etimología. Hasta antes del Renacimiento el término cultura se asociaba —según su origen etimológico *colere*— con diferentes significados: habitar, cultivar, proteger y honrar con veneración; cada significado evolucionó, habitar se desarrolló de la palabra en latín *colonus* hasta llegar a colonia, honrar con veneración de *cultus* hasta culto y cultura adoptó el significado de cultivo o cuidado, esta última acepción dio origen a la complejidad del concepto en los siguientes siglos.

Desde principios del siglo XVI, el significado original del término cultura se extendió de las labores de labranza al desarrollo liberador, espiritual, intelectual y estético, este fue su principal significado hasta inicios del siglo XIX, aunque su acepción original de cultivo o cuidado siempre estuvo presente. Durante los siglos XVII y XVIII el término se generalizó en gran parte de Europa central —como no lo era antes del siglo XVI— complejizándose y teniendo efectos decisivos en el contexto francés y alemán, posteriormente por toda Europa y América (Williams, 2003; Bauman, 2002, Todorov, 2010).

La evolución del término cultura en el contexto francés estuvo marcada por dos etapas, hasta principios del siglo XVIII su significado principal —fiel a su etimología— estuvo en el

cultivo o cuidado, posteriormente, a mediados de dicho siglo, retomó la connotación renacentista, al mismo tiempo que surgió el concepto de *civilisation* (civilización) como distintivo de los “buenos modales” y “estadio evolutivo” del Hombre y la Sociedad (Williams, 2003; García, 2009; Beluche, 2014)²³.

Durante este mismo periodo el término cultura fue adoptado en el contexto alemán, primero, retomado de las corrientes francesas, como *cultur*, posteriormente, a mediados del siglo XVIII, como *kultur*, propiamente alemán; en ambos casos el término se utilizó para referir el desarrollo espiritual e intelectual, así como sinónimo de *zivilisation* (civilización), aunque éste siguió utilizándose para referir, como el caso francés, a los “buenos modales” (Williams, 2003; García, 2009).

Fue en este contexto que los términos de cultura y civilización adquirieron su complejidad conceptual, más allá de su origen etimológico (García, 2009); con la intensificación del comercio, el afianzamiento de la industria, el desplazamiento del feudalismo, la ascendencia de la pequeña burguesía y la posterior consolidación de los Estados nacionales —como entidades orgánicas (Durkheim, 2014)— se crearon las condiciones necesarias para instituir la idea de *kultur* (cultura), en el caso alemán, y *civilisation* (civilización), en el contexto francés, como eje de desarrollo y toma de decisiones políticas, económicas y sociales adquiriendo con ello diferentes matices; mientras en Alemania el concepto de *kultur* se identificó con las ideas nacionalistas alemanas, evocadas con el *espíritu alemán*, en Francia el término *civilisation* cumplió la función de distinguir a la aristocracia francesa de las “clases simples” y *bárbaras* (Canclini, 1981)²⁴.

En oposición al sentido particular o nacionalista del término *kultur*, en el caso francés la idea de la *civilisation* tomó matices universalistas. La *civilisation* se consideró como un proceso amplió en el que los europeos “afrancesados” tenían la responsabilidad “divina” de civilizar a las clases simples, por encima de los límites nacionales. Aunque el término perdió presencia durante la Revolución Francesa y la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano, años después adquirió fuerza con las políticas nacionalistas y coloniales a lo largo de Europa y América (Canclini, 1981; García, 2009; Bórquez, 2006).

²³ Durante este periodo las concepciones de hombre y sociedad mantienen un referente unívoco, limitado a la interpretación de la Europa central.

²⁴ Las nociones de “clase simple” y “bárbaras” fue utilizado para distinguir a las personas que no formaban parte del imaginario unívoco del ser hombre y sociedad, referido líneas anteriores.

Desde la perspectiva de Bauman (2002), a pesar de estas diferencias ambos términos se utilizaron como instrumentos conceptuales para legitimar una ascendente nueva clase media e intelectual una vez desbancada la aristocracia europea. Mientras en Alemania el término *civilisation* era utilizado por la aristocracia “afrancesada” para distinguir a una generación superior de hombres europeos, el término *kultur* fue adoptado por la ascendente clase media e intelectual alemana como oposición a la aristocracia y las corrientes francesas, dentro de esta nueva clase surgieron los dirigentes políticos que tomarían lugar en el aparato del Estado nacional alemán (García, 2009).

En el caso francés, el término de *civilisation* fue originado en la aristocracia francesa con el apoyo de la burguesía intelectual y los grupos dominantes de la clase media para distinguirse del resto de la población; una vez desplazada la aristocracia, los intelectuales y la clase media dominante reorientaron el término para legitimar su ascendencia denominando a los “buenos modales” aristocráticos como “falsa civilización” y como “verdadera civilización” a los valores y la estructura social, política y económica surgida con la figura del Estado nacional francés (García, 2009).

Esta idea de cultura y civilización orientó el discurso y el pensamiento moderno hasta fines del siglo XIX, primero como una declaración de intenciones humanistas —o humanitarias (Todorov, 2010)— en la que se exhortó a los poseedores de la “cultura” y la “civilización” —como se exhortaría al labrador— a “cultivar” y “civilizar” a la *barbarie*, posteriormente como un hecho racionalista de orden humano (Bauman, 2002; 2013).

Desde la segunda mitad del siglo XVIII, el proyecto moderno estableció la idea de una única Cultura, una Civilización, una Historia, una Ciencia y una Filosofía a la imagen del Hombre —particularmente del “hombre europeo” (Lazo, 2010)—, éste se convirtió en el centro del mundo y del conocimiento. Lo que hasta antes había parecido una creación divina y eterna pasó a cuestionarse y a tomar un “rostro humano”, se sustituyó la construcción de Dios por la del Hombre, se reemplazó la revelación por la Verdad y el destino divino por el orden y la disciplina, esta condición determinó la universalidad —o universalismo (Todorov, 2010)²⁵— de las nociones de cultura y civilización (Canclini, 1981; Bauman, 2002).

²⁵ Para Todorov (2010), la noción de universalismo es la expresión de una sobreposición de pensamientos, historias, filosofías y concepciones culturales de un grupo a otro.

Al igual que en Francia y Alemania, ambos términos se expandieron por toda Europa y América como instrumentos conceptuales de regulación y legitimación del ascenso de las nuevas burguesías europeas —más allá de las fronteras territoriales— y el aparato político, económico y social de los Estados nacionales (Bauman, 2002; Bórquez, 2006).

De acuerdo con Todorov (2010), los cuestionamientos a este universalismo se presentaron con las críticas de Fontenelle, Montesquieu, Rousseau y Herder, este último, refiriéndose al término *kultur*, señaló lo engañoso que podía ser, más aún cuando se intentaba “aplicar” en todas las naciones sin distinción alguna; para Herder, la *kultur* y la *zivilisation* no eran procesos lineales, ni evolutivos que condujeran, como se creía, al punto “elevado” y “dominante” de la “cultura europea” (Williams, 2003).

Hombres de todas las regiones del globo que habéis perecido a lo largo de las épocas, no habéis vivido exclusivamente para abonar la tierra con vuestras cenizas, con el objeto de que al final de los tiempos la cultura europea derramara su felicidad sobre vuestra descendencia. La idea misma de una superioridad de la cultura europea es un flagrante insulto a la majestad de la Naturaleza (Herder en Neufeld, 2012, p. 8).

Tendría que hablarse de diferentes culturas, la cultura de cada nación y las culturas específicas que integraban cada nación (Thompson, 2002; Neufeld, 2012); según Williams (2003), este planteamiento representó una innovación decisiva en la conceptualización y el discurso de la cultura durante los siguientes años.

Con los planteamientos de Herder, el término cultura pasó de ser reconocido como un atributo individual o formativo —propio de las ideas renacentistas— a un saber colectivo y de grupo, con él se empezó a resaltar la particularidad de las “culturas nacionales” —aunque con el término de *kultur* ya se hacía un acercamiento— y las denominadas “culturas tradicionales” o “simples” dentro de un mismo Estado nacional (Williams, 2003; Neufeld, 2012).

Hasta inicios del siglo XIX no existía la noción de “culturas tradicionales” o “simples”, la “cultura nacional” —o como posteriormente se le llamaría desde la antropología posmoderna identidad nacional (Beluche, 2014)—, se sobreponía a toda posibilidad, el propio término de *kultur*, cuestionado por Herder, se oponía a esta idea al concebirse como

una comunidad cultural homogénea fundada a partir de la idea moderna del Estado nación²⁶.

Durante el siglo XIX, la noción de culturas nacionales a lo largo de Europa y América estuvo estrechamente ligada con el proceso de legitimación política, económica e ideológica del Estado nacional moderno. Al igual que en Francia y Alemania, la burguesía y la clase media e intelectual recién ascendida con la figura del Estado requirieron de un instrumento que permitiera a los ciudadanos —figura surgida con la Revolución Francesa— identificarse con la sociedad y sus dirigentes, de allí surge la necesidad de “fabricar” una única identidad cultural y ciudadana que garantizara la cohesión social de la nueva comunidad cultural o nación (Sartori, 2001; García, 2009; Beluche, 2014)²⁷.

Para Bauman (2013), esta concepción unificada de cultura justificó la dominación de las naciones —o comunidades culturales— y el sometimiento de las “culturas tradicionales” o “simples”, convertidas en “minorías” ante la “cultura nacional”; en este proceso fue necesaria toda suerte de recursos coercitivos y racionales, entre ellas las ciencias sociales, en particular la historia y la antropología en su acepción positivista (Canclini, 1981; Beluche, 2014).

A fines del siglo XIX, a pesar de las críticas de Herder, Gustav Klemm retomó la noción plural de culturas —propuesta por el propio Herder— y trató de proporcionar una descripción sistemática del Hombre examinando las costumbres, habilidades, artes, herramientas, armas y prácticas religiosas de diferentes “culturas tradicionales” (Thompson, 2002; Williams, 2003).

Dicha perspectiva fue seguida en el contexto inglés por Tylor (1981), quien, según Thompson (2002), apoyándose de la definición de Gustav Klemm, definió la cultura, al igual que la civilización, como *esa totalidad compleja que abarca el conocimiento, las creencias,*

²⁶ Para Cuhe (2002), la edificación del Estado nacional moderno convirtió la noción de la cultura y la identidad nacional en asuntos de Estado. Esta figura se convirtió en gerente de la cultura y la identidad para las cuales se instauraron reglamentos y controles.

²⁷ Desde la mirada de Horacio (2010), con la formación de los Estados nacionales europeos el concepto de ciudadanía tomó fuerza. Con el desarrollo del capitalismo y las transformaciones sociales y políticas que éste conllevó se fueron transformando las sociedades europeas, sostenidas en la fe en la ciencia y la razón. En este escenario los Estados nacionales buscaron homogeneizar y prepara un modelo único de ciudadano.

el arte, la moral, la ley, las costumbres y cualesquiera otras habilidades y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad (Tylor, 1981, en Thomson, 2002, p. 42)²⁸

La definición y los trabajos de Taylor, además de ser los primeros en colocar la cultura como objeto de estudio, enmarcaron dos características del momento histórico en el que se desarrollaron; primero, definieron la cultura —o civilización— como una “totalidad” que distinguía a un pueblo o un grupo en particular, aislándola de todas las demás culturas; por otro lado, sus estudios comparativos lo llevaron a considerar las características culturales de diversas grupos como etapas evolutivas —teniendo aún como referente una cultura mayor o civilizada.

La uniformidad que en tan gran medida caracteriza a la civilización debe atribuirse, en buena parte, a la acción uniforme de causas uniformes, mientras que, por otra parte, sus distintos grados deben considerarse etapas de desarrollo o evolución, siendo cada una el resultado de la historia anterior [habrán de investigarse] estos dos grandes principios (...) con especial atención a la civilización de las tribus inferiores en relación con las naciones superiores (Tylor, 1981, p. 23).

Esta concepción marcó el inicio del siglo XX, las recién surgidas teorías antropológicas se ciñeron a la concepción totalista y aislada de la cultura, ligada a la idea de “sociedades pequeñas”, así como al discurso y a la ideología dominante de “evolución” y “progreso”, asociada con el mayor momento de expansión capitalista; no obstante, este énfasis fue moderado a la par de los fenómenos migratorios —internos y externos—, generados por el propio proceso de industrialización y mercantilización del periodo (Thompson, 2002; Giménez, 2005; Neufeld, 2012; Donoso, 2012; Bauman, 2013).

De acuerdo con Neufeld (2012), es hasta la segunda década del siglo XX que reaparece la efervescencia del término cultura con los cuestionamientos de la corriente antropológica del funcionalismo inglés y el culturalismo norteamericano; según Kahn (1975) mientras el funcionalismo —impulsado por Malinowski— veía en cada cultura un estado evolutivo con una realidad *sui generis* determinada por sus propias instituciones, sus valores y necesidades, el culturalismo —encabezado por Franz Boas— se oponía al

²⁸ Según Thompson (2002), en el contexto inglés el contraste entre los conceptos de cultura y civilización no fue tan marcado como en el contexto alemán, esto hizo que Taylor utilizara ambos términos de forma indistinta.

establecimiento de leyes culturales universales enfatizando la singularidad de cada cultura; estas confrontaciones levantaron una concepción distinta y aún más compleja del término.

Por un lado, si bien para Malinowski cada cultura representaba una unidad *sui generis* organizada y funcional que debía analizarse entendiendo las instituciones que la integraban, propuso, a partir del estudio científico de cada una, formular las etapas de desarrollo y los esquemas evolutivos de la “cultura”, teniendo aún como referente la “cultura europea”; de forma opuesta, para Franz Boas no había criterios evolutivos lineales, cada cultura —entendida como las formas de comportamiento, explícitas e implícitas, adquiridas o transmitidas— desarrollaba sus propias opciones, adecuadas al medio que les rodeaba, de esta manera surge la concepción relativa de la cultura que impactaría durante las siguientes décadas (Thompson, 2002; Giménez, 2004; Padilla 2009; Neufeld, 2012).

Los planteamientos de Malinowski y Franz Boas colocaron en el centro del debate, cada uno desde su contexto, la relación entre cultura y sociedad. Mientras el planteamiento de Malinowski influyó en el contexto inglés orientando las discusiones hacia las instituciones de la sociedad como determinantes en la cultura, en el contexto norteamericano las ideas de Franz Boas centraron el debate en la noción de cultura como herencia social (Neufeld, 2012; Thompson, 2002).

Las ideas de este último fueron seguidas por Ralph Linton (2006), quien, partiendo del contexto norteamericano, estableció la idea de que la cultura, como herencia social, marcaba las pautas que cada sujeto debía seguir e interiorizar según el modelado cultural —los valores y las conductas— establecido por la sociedad, aunque en el proceso de interiorización tenía la posibilidad de poner su “sello personal” para distinguirse de los demás miembros.

Desde la perspectiva de Ralph Linton (2006), la interiorización de la cultura no representaba un proceso lineal ni uniforme, como lo establecía el funcionalismo anglosajón, ésta tomaba diferentes formas, según las características estructurales de cada sociedad; en cada una de las sociedades existían pautas culturales que todos sus miembros compartían, algunas específicas para cada grupo, aunque mutuamente relacionadas, y otras exclusivas de los “grupos pequeños” o “culturas tradicionales”, como las denominaba Herder.

Si observamos la cultura de cualquier sociedad homogénea reconoceremos las ideas, los hábitos y reacciones emocionales condicionadas que son comunes a todos los miembros adultos normales de la sociedad: los universales (dentro de esa cultura determinada); luego, las especialidades, "pautas para aquellas actividades diversas pero mutuamente interdependientes de las distintas secciones de la sociedad, adjudicadas sobre una base de división de tareas (...) luego, las alternativas, escasas en las culturas de las sociedades pequeñas, muy abundantes en la nuestra (Linton, 2006)

Las discusiones sobre la concepción relativa de la cultura se extendieron —con diferentes matices— hasta la segunda mitad del siglo XX (Thompson, 2002); con el fenómeno de migración, surgido desde principios de siglo, los debates académicos, particularmente en el contexto norteamericano, se centraron en intentar explicar los procesos de transmisión cultural que se daban en una misma sociedad, particularmente al ponerse en contacto las "culturas sencillas" o "minoritarias" con la "culturas dominantes" y tecnificadas (Neufeld, 2012).

EEUU había recibido desde principios de siglo a ocho millones de inmigrantes (polacos, italianos, etc.), y la idea era que debían —con fe en el poder del "medio ambiente"— adoptar como propia el "*americanway of life*" (a esto se llamó crisol de razas -*meltingpot*). Sólo después, ante la comprobación empírica reiterada de que los sujetos sociales y sus modos de vida no se fusionaban como "metales en el crisol" sino que eventualmente defendían aspectos que aparecían ligados a su identidad, surge la idea de una sociedad "multicultural" (Neufeld, 2012, p. 14).

Con la Segunda Guerra Mundial, las discusiones tomaron un nuevo camino, el discurso del relativismo se instauró como el mecanismo político más adecuado para reconocer la inexistencia de culturas "superiores" o "inferiores", su instauración en la academia y la política trajo consigo dos cuestionamientos centrales, uno de carácter epistemológico —¿cómo construir un saber de validez universal sin la imposición de una cultura sobre otra?— y otro de carácter político —¿cómo establecer en un mundo cada vez más interrelacionado criterios de convivencia e interacción?— la respuesta a ambos cuestionamientos pretendió darse a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948 (Canclini, 1988).

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas (ONU), después del Holocausto de la Segunda Guerra Mundial, la Declaración Universal de los Derechos Humanos sería el referente principal para garantizar la libertad, la justicia y la paz teniendo como base la

dignidad de todo ser humano; de la Declaración, se desprendería el marco político que regularía la libertad como la aspiración más elevada del Hombre, y promovería el desarrollo de “relaciones amistosas” entre las naciones (UNESCO, 2008).

Contradictoriamente, los planteamientos de dicha declaración trajeron de vuelta una de las principales discusiones en el estudio de la “cultura” y la formulación de las políticas culturales y educativas en el siglo XX: la universalidad —discutidas líneas atrás. Para definir su postura, la ONU, a través de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), hizo una consulta a más de setenta filósofos, encabezados por el filósofo Jacques Maritain, de la cual tuvo una respuesta favorable (UNESCO, 1948); no obstante, a diferencia de los filósofos, la Asociación Americana de Antropología (AAA) manifestó su desacuerdo señalando:

El problema que enfrenta la Comisión de Derechos Humanos de Naciones Unidas en la elaboración de la declaración de los Derechos del Hombre debe ser abordado desde dos perspectivas. La primera, en los términos en que la Declaración es generalmente entendida, se ocupa del respeto por el individuo y sus derechos para que éste logre pleno desarrollo en sociedad. Sin embargo, el respeto por las culturas de distintos grupos humanos alrededor del mundo es una cuestión que también debe ser atendida.

Estas dos perspectivas forman parte del mismo problema puesto que es incuestionable que los grupos humanos están compuestos de individuos, y que el ser humano desempeña sus funciones al interior de una sociedad. El problema entonces consiste en formular una declaración de derechos humanos que promueva el respeto por el individuo concibiéndolo como un individuo, que a su vez es miembro de una sociedad, misma que forma su carácter y a la cual está ligado su destino.

En la actualidad un gran número de sociedades, cuyas formas de vida difieren profundamente, están en contacto permanente. Así pues, la primera tarea por resolver es: **¿Cómo lograr que la Declaración aplique para todo grupo humano sin considerar únicamente aquellos derechos concebidos bajo los valores de América y Europa Occidental?** (Declaración de derechos humanos, AAA, 1947).

Con esta crítica, la Asociación Americana de Antropología (AAA) colocó en relieve la visión etnocéntrica de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y propuso tres puntos a considerar:

El individuo construye su personalidad a través de su **cultura**, de ahí que el respeto por las diferencias individuales implique a su vez el respeto por las diferencias culturales.

A falta de una técnica científica que permita evaluar cualitativamente la cultura, el **respeto por las diferencias culturales** debe ser exigido.

El estándar de valores humanos es **relativo a la cultura** de la cual deriva. De manera que no es posible formular postulados concebidos bajo los códigos morales de **una única cultura** (Declaración de derechos humanos, AAA, 1947).

Para Canclini (1981), las propuestas de la AAA, a pesar de tener como fin evitar posturas etnocéntricas, fueron en sí mismas contradictorias. Mientras señalaban la imposibilidad de *formular postulados bajo los códigos de una única cultura* y exigían el *respeto por las diferencias culturales* colocaban, por otro lado, la idea de “individuo”—traído por las nuevas burguesías y el liberalismo clásico europeo— como punto de partida, sobreponiéndose a otras perspectivas; asimismo, su posición metodológica se tornaba etnocéntrica al pretender encontrar *una técnica científica* de evaluación cualitativa, propiamente occidental, para validar todas las culturas.

Más aún, sin considerar los fenómenos de migración de las últimas décadas, las propuestas daban la impresión de que las culturas vivían aisladas, unas de otras, manteniendo intacta su identidad y estructura (Canclini, 1981); esta idea se vio reflejada en el Convenio 107 sobre Poblaciones indígenas y tribales (OIT, 1957)²⁹ y, según Neufeld (2012), en derivaciones “perversas” como las políticas de *apartheid* en Sudáfrica.

Dichas contradicciones, llevaron a que, poco a poco, la noción de relativismo cultural fuera cuestionada, provocando, con ello, una nueva crisis en torno al término y el discurso de la cultura.

El relativismo cultural naufraga, finalmente, por apoyarse en una concepción atomizada y cándida del poder: imagina a cada cultura existiendo sin saber nada de las otras, como si el mundo fuera un vasto museo de economías de autosubsistencia, cada una en su vitrina, imperturbable ante la proximidad de las demás, repitiendo invariablemente sus códigos, sus relaciones internas. La escasa utilidad del relativismo cultural se evidencia en que suscitó una nueva actitud hacia culturas remotas, pero no influye cuando los “primitivos” son los sectores “atrasados” de la propia sociedad, las costumbres y creencias que sentimos extrañas en los suburbios de nuestra ciudad (Canclini, en: Neufeld, 2012, p. 15).

²⁹ Este Convenio se presentó como antecedente del Convenio 169 de la OIT, abordado en el subtema 1.2.

El inicio de la segunda mitad del siglo XX marcó una redefinición del papel de los estudios antropológicos y la forma en la que debería entenderse y estudiarse la “cultura”; ejemplo de ello, fueron, por un lado, la Declaración de los Principios de la Cooperación Cultural Internacional, emitida por la UNESCO en 1966³⁰ y, por otro, los trabajos de Lewis (1972), sobre los efectos del proceso de la industrialización y la urbanización en los países “menos desarrollados”.

En el siglo XIX, cuando las ciencias sociales todavía estaban en su infancia, el trabajo de registrar los efectos del proceso de industrialización sobre la vida personal y familiar quedó a cargo de novelistas, dramaturgos, periodistas y reformadores sociales. En la actualidad, un proceso similar de cambio cultural tiene lugar entre los pueblos de los países menos desarrollados, pero no encontramos ninguna efusión comparable de una literatura universal que nos ayudaría a mejorar nuestra comprensión del proceso y de la gente (...) y, sin embargo, la necesidad de tal comprensión nunca ha sido más urgente.

Esta situación presenta una oportunidad única para las ciencias sociales y particularmente para la antropología. Los sociólogos que han sido los primeros en estudiar los barrios urbanos, ahora concentran su atención en los suburbios, descuidando relativamente a los pobres (...). Son los antropólogos, tradicionalmente los voceros de los pueblos primitivos en los rincones remotos del mundo, quienes cada vez más dedican sus energías a las grandes masas pobres campesinas y urbanas de los países menos desarrollados. El antropólogo que estudia el modo de vida en estos países ha llegado a ser, en efecto, el estudiante y el vocero de lo que llamo cultura de la pobreza (Lewis, 1972, p. XIV).

Desde la perspectiva de Neufeld (2012), si bien el reconocimiento de la OIT (1957) y la UNESCO (1966) resultó importante, fueron los trabajos de Lewis (1972) los que marcaron una nueva etapa del término cultura al dar paso a una avalancha de estudios y discursos sobre culturas o subculturas, producidos, en su mayoría, durante la década de los sesenta.

Esta característica se tradujo en diferentes posturas antagónicas, desde las corrientes más ortodoxas, que pretendían volver a las ideas evolucionistas, colocando a las denominadas subculturas como alteraciones a una cultura mayor nacional, hasta las renovadas corrientes marxistas que veían en la cultura un sinónimo —o reemplazo (Neufeld, 2012)— de la noción de ideología³¹ (Canclini, 1981; Villoro, 2007; Torres, 2013).

³⁰ En esta Declaración la UNESCO (1966) señala, por primera vez, el derecho de cada pueblo y nación a mantener su dignidad y desarrollo cultural propio, sin perder de vista la relación inherente que se mantiene con otras culturas.

³¹ De acuerdo con Villoro (2007a), la idea de ideología se entiende como una forma de ocultamiento en el que los intereses de un grupo social se disfrazan como universales y se vuelven así aceptables por todos.

Las aportaciones de esta última corriente contribuyeron a develar la función reproductora de la cultura. Las tensiones en la estructura de los Estados nacionales, evidenciadas y surgidas con los movimientos sociales de la década de los sesenta abrieron camino — desde la teoría crítica y, en particular, los planteamientos de Gramsci (Torres, 2001)— a perspectivas renovadoras sobre el concepto y su potencial contestatario, su punto de partida se centró en el sujeto y su capacidad de organizarse frente a las denominadas estructuras hegemónicas (Touraine, 2012; Rodríguez, 2004; Bórquez, 2006).

Dichos movimientos se caracterizaron por su heterogeneidad, en ellos se agruparon movimientos estudiantiles, urbanos, feministas, ecologistas, pacifistas y étnicos que pusieron en el centro de las discusiones académicas y políticas nuevos y múltiples discursos en torno al tema de la cultura, más allá de las relaciones productivas y de clase (Chihu, 1999; Dietz, 2012; Touraine, 2014)³².

Este desplazamiento se vio reflejado en la incorporación de las nociones de identidad y poder —propias de la condición posmoderna— en el debate académico y político de la época, particularmente, posestructural, para resaltar la heterogeneidad de dichos movimientos frente a la figura monocultural del Estado nacional (Chihu, 1999; Mattelart y Neveu, 2004; Rodríguez, 2004; Dietz, 2013).

Con este planteamiento, las discusiones, hasta aquí abordadas, tomaron un nuevo giro (Rodríguez, 2004). El desarrollo ambiguo y contradictorio de la noción de cultura y los discursos en torno a ella pasaron —por lo menos a simple vista— a manos de los nuevos movimientos sociales, denominados en las siguientes décadas multiculturalistas (Dietz, y Mateos, 2008; Dietz, 2013).

³² Las discusiones en torno a estos movimientos sociales se profundizan en el subtema 1.2.

1.2 Los nuevos movimientos sociales y la institucionalización del discurso multicultural en las políticas educativas internacionales.

Las primeras instituciones que habrían de disolverse eran las lealtades tradicionales, los derechos y las obligaciones acostumbradas que ataban de pies y manos, obstaculizaban los movimientos y constreñían la iniciativa. Para encarar seriamente esta tarea y construir un nuevo orden, era necesario deshacerse del lastre que el viejo orden imponía a los nuevos constructores (Bauman, 2009, p. 9b).

El ocaso de las estructuras y las instituciones del proyecto de la modernidad condujo a la “profanación de lo sagrado”, a la desautorización y a la negación de lo incuestionable para formar nuevas —y “mejoradas”— estructuras, inmunes a lo perdurable, moldeables y flexibles a las exigencias de los fugaces tiempos. La tarea —ahora— estaba en poner fin al malestar y construir el orden que reemplazaría el viejo y defectuoso sistema (Bauman, 2002; 2013).

Con el ascenso de la nueva burguesía en toda Europa y América, la figura del Estado nación representó el principio organizativo unificador del proyecto moderno (Touraine, 2012). Durante más de dos siglos, el Estado nacional fomentó la aspiración y la esperanza de sistemas perdurables; no obstante, una vez que las estructuras modernas se vieron coaccionadas, dichas aspiraciones comenzaron a debilitarse hasta no quedar otra posibilidad más que abandonarlas (Sartori, 2001; Bauman, 2002).

La idea de una única comunidad, fundada en la figura del Estado nacional, se vio quebrantada, por lo menos a simple vista. El “todo” se convirtió en pequeños fragmentos —o comunidades— que en ausencia de un principio organizativo general buscaron el retorno a nuevos vínculos de pertenencia (Sartori, 2001; Bauman, 2012; Lyotard, 2008); en este escenario, los denominados y aún incipientes movimientos multiculturales —referidos en el subtema 1.1— se colocaron como el centro de las discusiones políticas, económicas, culturales y académicas (Cucho, 2002).

De acuerdo con Dietz (2012), dichos movimientos tuvieron su origen a principios de la década de los setenta como extensión directa de los movimientos contestatarios de finales

de la década de los sesenta en Estados Unidos, aunque las discusiones políticas y académicas en torno a estos se dieron, principalmente, en Inglaterra y Francia —como parte de los cuestionamientos surgidos a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), abordados en el subtema anterior.

En ambos contextos las discusiones se desarrollaron en torno a dos tendencias, una de tradición liberal y otra comunitarista (Kymlicka, 2003; 2015). La primera enfatizó la idea de priorizar el reconocimiento individual —establecido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948)— por encima de las demandas colectivas; mientras la segunda llamó la atención sobre la necesidad de reconocer los movimientos multiculturales y los valores colectivos o comunitarios como un derecho a la diferencia (Tamayo, 2010; Reyes, 2013)³³.

Esta última idea comenzó a ocupar un lugar central en las discusiones surgidas con los movimientos multiculturales, principalmente las derivadas de la tradición comunitarista. El énfasis se vio anclado en el reconocimiento progresivo de diferentes grupos o comunidades culturales. Para diferentes autores (Touraine, 2012; Melucci, 2011; Giddens, 2003), dicha característica fue reflejo de los cambios estructurales experimentados por las sociedades —particularmente occidentales— al pasar de un modelo de producción industrial fordista a un modelo posindustrial.

En esta transición —según Touraine (2012)— se trasladó el conflicto social del sector productivo y económico a la dimensión cultural, convirtiéndola en el punto de partida del discurso posmoderno y de las corrientes teóricas francesas posestructuralistas. Estas se convirtieron en el principal aliado académico de los movimientos multiculturales (Dietz y Mateos, 2008; Dietz, 2012).

A diferencia del estructuralismo de la primera mitad del siglo XX, las corrientes posestructuralistas partieron del cuestionamiento de las estructuras políticas, sociales, económicas y culturales; desde la perspectiva de sus principales exponentes, entre ellos Foucault y Derrida, las estructuras y los discursos hegemónicos no eran unívocas ni establecidas para siempre, como se pretendía desde el proyecto moderno.

³³ Dicha discusión también se vio expresada en la construcción de la noción de ciudadanía, referida brevemente en el subtema 1.1.

Según Dietz (2011; 2012), el punto de partida del posestructuralismo —la crítica a la estructura hegemónica— y sus consecuencias epistemológicas —la ruptura con las nociones unívocas— representaron el punto de llegada de los movimientos multiculturales. Esta relación llevó a que el afán crítico y deconstructivo posestructuralista fuera retomado por los movimientos sociales en su intento de mostrar su carácter subversivo, los conceptos de identidad y poder dieron cuenta de esta confluencia.

Ambos conceptos se volvieron un planteamiento recurrente dentro del discurso multicultural, mismos que, lejos de representar una expresión de estabilidad —como lo fueron a lo largo del siglo XVIII y XIX— develaron una imagen en declive de los “cánones modernos” como resultado de los cambios estructurales (Hall, 1992; Bauman, 2011; Chávez, 2012).

La noción de identidad pasó de la connotación ilustrada de lo “idéntico” —derivada del latín *idem*— y la concepción sociológica “determinante” del lugar que ocupaban los sujetos dentro de los sistemas de producción a concepciones flexibles y dinámicas que dieron cuenta de distintas posiciones o identidades (Hall, 1992; Laclau, 1995; Cuche, 2002; Touraine, 2012)³⁴.

De acuerdo con Villoro (2007), la conformación de estas “nuevas” identidades transitó por tres momentos centrales.

[En el] primer momento (...) se cobra conciencia de una carencia causada por un daño, producido por acciones u omisiones de los otros, de quienes no pertenecen al grupo carente.

[En el] segundo momento [se trasladó] de la experiencia del rechazo sufrido a la equiparación con el rechazante. Conciencia de equivalencia entre ambos e impulso consiguiente de equipararse con el otro. El daño se toma como un desafío. El carente decía antes “yo estoy excluido de los bienes que tú gozas”; dice ahora “yo valgo tanto como tú”.

A la equiparación con el otro puede suceder una alternativa: o bien el conflicto entre uno y otro, o bien la reivindicación de derechos entre ambos. Con el desafío, surge la pretensión de acceder a bienes de los que el agredido se sabe excluido. La reivindicación de un derecho es la demanda de reconocimiento por el otro de esa pretensión; exigencia de la facultad de acceder a un valor sin ser impedido. Desde el

³⁴ Al respecto, se presentan posiciones que frente al planteamiento de flexibilidad cultural refiere necesidad de reconocer núcleos culturales e identitarios que prevalecen bajo representaciones sociales (Giménez, 2005).

momento en que el excluido se equipara con su agresor, está ya reivindicando ese derecho [como tercer momento] (Villoro, 2007b, pp. 20-33).

Para Castells (1998), dicho proceso estuvo influenciado por la noción de poder que permitió superar la idea y la imagen de un Estado nacional “omnipresente” frente a la tradicional figura minimizada de la sociedad, superando, con ello, el determinismo y maniqueo de los conceptos de estructura y superestructura del marxismo clásico; reflejado también en la construcción de las oposiciones binarias del discurso y las identidades occidentales (Dietz, 2011; 2012).

—La noción posestructuralista de poder contribuyó— a desvelar la forma mediante la cual opuestos tales como lo masculino *versus* lo femenino, lo activo *versus* lo pasivo, cultura *versus* naturaleza, razón *versus* emoción, lo civilizado *versus* lo salvaje, el blanco *versus* el negro etc., han sido supeditados uno al otro para sostener, de forma siempre precaria, un “occidentalismo” falocéntrico frente a los “orientes” feminizados y los “africanos” barbarizados (Rattansi, 1999 en Dietz, 2012, p. 37).

Las nociones de identidad y poder terminaron por desplazar la figura del Estado (Bauman, 2012), dejando como adversario principal al “otro” manifestado en la mayoría dominante o entre las propias “minorías”. En esta nueva condición los movimientos multiculturales requirieron de una fase de estabilización, la pugna estuvo —ahora— en la institucionalización de sus demandas (Dietz y Mateos, 2008; Dietz, 2011; 2012)³⁵.

A principios de la década de los ochenta, dichos movimientos comenzaron a transitar del discurso académico posestructuralista a las acciones de confrontación política, particularmente en el contexto inglés y norteamericano. En este tránsito la noción de diferencia se utilizó como argumento en el acceso a espacios institucionales, esto requirió de la estabilidad de las “fronteras” y el retorno a una imagen esencialista de cultura e identidad, semejante a la generada a finales del siglo XIX y principios del siglo XX (Dietz, 2012).

Esta imagen se vio acompañada de la exigencia cada vez más apremiante de reconocimiento. La idea de ser reconocido se convirtió pronto en una necesidad vital que habría de expresarse en políticas de cuotas de acceso — a partir de acciones afirmativas—

³⁵ De acuerdo con Cuche (2002), la noción de identidad como concepción relacional y situacional se establece como un medio para alcanzar un fin. Se convierte en un campo de luchas sociales que buscan la reproducción o la inversión de las relaciones de poder.

y trato diferencial —reflejado en políticas de discriminación positiva— a grupos minoritarios o históricamente desfavorecidos —bajo la noción de justicia (Bello y Aguilar, 2014).

Desde la perspectiva de Taylor (2009), si bien en épocas anteriores la idea de reconocimiento nunca representó un problema, dado que había categorías sociales e identidades que todos daban por sentadas, con el surgimiento de los movimientos multiculturales el tema se volvió sustancial en dos niveles, en la esfera íntima, relacionada con la conformación de la identidad personal, por un lado y, por otro, en el plano público, asociado con las políticas de reconocimiento y de la diferencia.

Al respecto, según Todorov (2011), si bien es hasta la década de los años ochenta que dichas políticas tienen su auge, los debates en torno al tema surgen con los planteamientos de Kant, Rousseau y Herder a mediados del siglo XVII y principios del siglo XVIII, aunque no de forma explícita; son los planteamientos de estos filósofos en Francia y Alemania que dan origen, primero, a las políticas de reconocimiento —impulsadas por la idea del derecho universal del Hombre, entre ellas las emitidas a partir de la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948)— posteriormente —como derivación de las primeras— las políticas de la diferencia.

Estas últimas partieron de la tesis que no bastaba con la idea de “reconocimiento universal”, cada persona o grupo debía ser reconocido desde su propia cultura e identidad; de acuerdo con los movimientos multiculturales, dicha condición es la que, hasta mediados de los ochenta, se había pasado por alto (Taylor, 2009; Dietz, 2012).

Las políticas de la diferencia partieron de la idea de hacer de lo “diferente” la base de un tratamiento diferencial, de tal modo que los distintos grupos e identidades, anteriormente invisibilizados, recibieran derechos y facultades exclusivas que les permitieran competir con los grupos e identidades históricamente dominantes. Dicho trato diferencial se establecería como una medida temporal, sin embargo, pronto se vislumbraron posiciones que, bajo el discurso de la diferencia, buscaron conservar y atender de forma permanente “lo diferente” a partir del establecimiento de cordones normativos internacionales y nacionales (Sartori, 2001; Dietz, 2011; 2012).

A finales de la década de los ochenta los movimientos multiculturales lograron asentarse en una gran mayoría de los espacios académicos y políticos, así como en el discurso impulsado por la ONU a través de la UNESCO y la OIT. Esto aseguró, por lo menos en el plano declarativo, el derecho a conservar sus identidades y, en algunos casos, asumir el control de sus instituciones políticas, económicas y educativas.

Dicha tendencia se vio reflejada en diferentes convenios y declaraciones internacionales (ver cuadro 8).

Cuadro 8

Convenios y declaraciones internacionales en el marco de los discursos multiculturales 1979-1989

Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación hacia la Mujer (ONU, 1979).
Declaración sobre la Eliminación de todas las Formas de Intolerancia fundadas en la Religión o las Convicciones (ONU, 1981).
Enmienda Meech en la Carta Canadiense de Derechos y Libertades (1982).
Convenio 169 para los pueblos tribales (OIT, 1989).

Fuente: Elaboración propia.

Desde esta plataforma, la figura del Estado nacional se presentó con un “rostro renovado”, en el que cada ciudadano podría adherirse a la comunidad e identidad cultural que optara, como parte de sus derechos individuales y el principio unívoco de neutralidad del Estado nación (Bauman, 2009b; 2013; Zizek, 2016).

En esta nueva faceta no correspondía al Estado nacional establecer una cultura oficial por encima de otras, como lo había pretendido hasta hace algunas décadas, sino generar el escenario óptimo de intermediación y coexistencia entre éstas; no obstante, desde la perspectiva de Kymlicka (2003; 2015), dicho planteamiento resultaba engañoso, si bien, dentro de este “orden”, toda comunidad e identidad cultural resultaba aceptable, las demandas iniciales de reivindicación quedaban contrarrestadas y limitadas por la cohesión institucional de la cultura *societal* establecida por la propia figura del Estado nacional.

[Hasta ahora] todas las políticas se han llevado a cabo con la intención de promover la integración de lo que yo llamo cultura *societal* (...). Las culturas *sociales* [o cultura *societal*] en el seno de la democracia son inevitablemente pluralistas, ya que se componen tanto de cristianos como musulmanes; tanto de heterosexuales como de homosexuales; tanto de profesionales urbanos como rurales. La diversidad es inevitable como resultado de los derechos de cada ciudadano, sin embargo, queda contrarrestada y limitada como resultado de políticas deliberadas que crean un tipo de cultura *societal* y [promueven] la integración de los ciudadanos en ella, creando la idea que en esta [única] *cultura societal* se dan las oportunidades de crecimiento y desarrollo económico (Kymlicka, 2003, pp. 39-40).

Si bien el Estado nacional no impedía la existencia de diferentes comunidades culturales, sí tenía un límite de “elasticidad” que era reflejado, entre otras acciones, en el establecimiento de instituciones y políticas asentadas en una cultura hegemónica que se presentaba como única vía de desarrollo social, cultural y económico (Kymlicka, 2003; 2015).

En este contexto, los movimientos multiculturales tomaron distintas vertientes, entre ellas, tres principales, una —la institucionalizada u oficial (Dietz, 2011; 2012)— dedicada a prolongar y defender el reconocimiento y los “espacios conquistados” y dos más cercanas a los movimientos sociales de la década de los sesenta, una asociada a la teoría crítica y la otra a las posturas poscoloniales (Kincheloe y Steinberg, 1999).

De acuerdo con Dietz (2008; 2011; 2012), la primera vertiente se originó y adquirió fuerza con el asentamiento político y académico, particularmente estadounidenses, de las comunidades culturales étnicas, feministas y afrodescendientes, éste marcó, entre otros elementos, el inicio de la institucionalización y hegemonía del discurso multicultural que se impulsaría en otras regiones, como Europa y Latinoamérica³⁶.

Aunque la institucionalización de dicha vertiente mantuvo distintos matices —políticos, geográficos y pedagógicos— se sostuvo una serie de principios comunes, limitados, particularmente al ámbito educativo. Dichos principios se vieron cristalizados en diferentes convenios y acuerdos regionales e internacionales que tendieron a señalar, cada uno con sus particularidades, la necesidad de establecer estrategias o acciones compensatorias dirigidas a grupos “minoritarios” o históricamente excluidos (Abdallah, 2001; Walsh, 2009a; Medina, 2009b; Didou y Remedi, 2009) (ver cuadro 9).

Cuadro 9

Convenios y declaraciones internacionales en el marco de los discursos multiculturales 1990-1996

La Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos (UNESCO, 1990)
La Directriz operacional 4.20 sobre los Pueblos Indígenas (BM, 1991)
La Declaración sobre los Derechos de las minorías nacionales, étnicas, religiosas y lingüísticas (ONU, 1992)
La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994),
El Informe sobre la Educación del siglo XXI (UNESCO, 1996)
El Informe de Nuestra diversidad Creatividad (UNESCO, 1996).

Fuente: Elaboración propia.

³⁶ El caso mexicano se aborda con profundidad en los subtemas 2.3 y 2.4.

Tal es el caso de la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos, promovida por la UNESCO en el año de 1990. En esta Conferencia, la UNESCO (1990) señaló la necesidad de ver en la educación la posibilidad de beneficiar a “toda persona”, independientemente de su origen cultural, de una formación básica para satisfacer sus necesidades fundamentales de sobrevivencia, promoviendo, para ello, instrumentos de aprendizaje y contenidos educativos mínimos para la participación activa en el desarrollo económico. Dicho planteamiento, se concretó en diez líneas de acción, de las cuales dos pusieron un énfasis particular en el reconocimiento de la diferencia cultural.

Línea 1. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo (UNESCO, 1990).

Línea 5. La alfabetización en la lengua materna refuerza la identidad y la herencia cultural (UNESCO, 1990).

Al respecto, un año antes la Organización Internacional del Trabajo (OIT), en el Acuerdo 169 sobre Pueblos indígenas y Tribales en países independientes (OIT, 1989), señaló la urgencia de dicho reconocimiento en sus artículos 27, 28, 29, 30 y 31. En este Acuerdo, se enfatizó la obligación de los Estados nacionales de garantizar a los diferentes grupos culturales una educación que respondiera a sus necesidades considerando su historia, sus conocimientos y sus sistemas de valores.

En consonancia con dicho planteamiento, en 1996 la UNESCO reafirmó su convicción sobre la función esencial de la educación para el reconocimiento y la atención de la diferencia cultural, esto, a través del Informe sobre la Educación del siglo XXI (UNESCO, 1996) y el Informe sobre Nuestra Diversidad Creatividad (UNESCO, 1996).

De acuerdo con Sagastizabal (2004), el Informe sobre la Educación del Siglo XXI (UNESCO, 1996), destacó, por primera vez, la tensión existente entre el fenómeno de la globalización o mundialización del capital y “lo local”. Dicho aspecto resultó importante, puesto que reconoció, entre otros elementos, la exclusión de diferentes grupos culturales y su tendencia a “desaparecer” —como lo cita el propio Informe— frente a las transformaciones sociales y económicas.

La utopía orientadora que debe guiar nuestros pasos consiste en lograr que el mundo converja hacia una mayor comprensión mutua, hacia una intensificación del sentido de la responsabilidad y de la solidaridad, sobre la base de aceptar nuestras diferencias espirituales y culturales. Al permitir que todos tengan acceso al conocimiento, la educación tiene un papel muy concreto que desempeñar en la realización de esta tarea universal (UNESCO, 1996, p. 31).

La instrumentación de dicha recomendación se vio reflejada en uno de los cuatro pilares de la educación, promovidos en este mismo Informe: aprender a vivir juntos. En éste se reafirmó la necesidad del respeto a la diferencia, la comprensión y la paz, para ello, la UNESCO (1996) señaló la urgencia de impulsar reformas educativas a profundidad, así como nuevos programas educativos y “políticas pedagógicas” acordes con dicho planteamiento.

Estos señalamientos se vieron concretados en el Informe de Nuestra Diversidad Creativa (UNESCO, 1996). Si bien dicho Informe no refirió directamente al aspecto educativo, su discurso en torno a la noción de cultura y el reconocimiento de la diferencia cultural fue acorde con los planteamientos de la Conferencia sobre la Educación del siglo XXI (UNESCO, 1996).

En ambos Informes, la cultura fue considerada como “una forma de vivir juntos” (UNESCO, 1996), desde esta noción se intentó promover el reconocimiento, el respeto y —según el propio organismo— la coexistencia pacífica de la diferencia cultural con el propósito de asumir compromisos comunes que condujeran a “todos” a los beneficios del desarrollo.

El desarrollo constituye una empresa ambiciosa y compleja. Asegurar a todos los seres humanos, en todas partes del mundo, las condiciones que permitan una vida digna y con sentido, implica un enorme esfuerzo humano. Esta tarea es mucho más ardua en tanto el mundo afronta muchos otros problemas relacionados con —o aun parte de— el propio desafío del desarrollo. Pero como dijo Arnold Toynbee “En nuestra era por primera vez desde la aurora de la historia, la humanidad se atreve a caer en la factibilidad de que toda la especie humana acceda a los beneficios de la civilización” (UNESCO, 1996, p. 16).

De acuerdo con la UNESCO (1996), hasta hace algunas décadas los modelos de desarrollo habían prestado poca atención a las diferencias culturales —existía una tendencia a “depurarlas” (UNESCO, 1996)— esto, según el organismo, se convirtió en una de las

principales causas de su fracaso al no reconocer en ellas un área de mercado poco explorada y con gran potencial de rentabilidad económica local, nacional e internacional (UNESCO, 1996).

Para Dietz (2011; 2012), dicho planteamiento se convirtió en el mayor logro y peligro de los movimientos multiculturales y su institucionalización, pues en el proceso se estableció la idea de tratar a las denominadas minorías o diferencias culturales como especies en vías de extinción —frente a la mundialización económica— y diseñar políticas —exclusivamente educativas— para su “conservación”, potenciación e integración en el desarrollo económico dominante —civilizatorio, como lo refiere la UNESCO (1996).

Dichas políticas difirieron según la región, el país y el periodo de concreción. Mientras en el contexto estadounidense se desarrollaron acciones educativas como continuación de las políticas de emigración basadas en el *melting-pot*, en Canadá se establecieron modelos escolarizados bajo el principio de “doble pertenencia”; por otro lado, mientras en Europa se aplicaron programas dirigidos a las minorías, en su mayoría migrantes —de países africanos y árabes—, en América Latina, se encaminaron acciones para la atención exclusiva de las minorías originarias o indígenas (Abdallah, 2001).

Desde la perspectiva de Walsh (2009a), dichas acciones representaron una estrategia de contención para neutralizar las demandas multiculturales. Los resultados de este proceso se vieron reflejados en la “fragmentación” y “administración” de las diferencias y sus demandas dentro del orden económico, social y cultural establecido (Díaz, 2012; Bauman, 2012; Zizek, 2016).

Desde este planteamiento surgirían las vertientes críticas y poscoloniales del multiculturalismo (Velasco, 2010; Dietz, 2012; Castro 2015). Para ambas vertientes el reconocimiento y la institucionalización de los movimientos multiculturales abrió la posibilidad de visibilizar la diferencia, sin embargo, también aseguró el control y el dominio de éstas (Walsh, 2009b; Dietz, 2012; Zizek, 2016).

Para la vertiente crítica, la institucionalización del discurso multicultural terminó por fragmentar y aislar las diferencias bajo la imagen de un aparente nuevo orden que, de forma atenuada, reestableció viejos estándares y medidas para “fabricar”, “administrar” e

“impulsar” las diferencias valiosas o funcionales y establecer acciones correctivas a las diferencias “no funcionales” dentro de la estructura establecida (Sartori, 2001 Díaz, 2010).

De acuerdo con Díaz (2010), esta “fabricación” y “administración” se estableció como un mecanismo de jerarquización cultural que afirmaba y ordenaba las diferencias en un aparato efectivo de dominio, enmarcado en la figura del Estado nacional y la mundialización del capital. En este orden las jerarquías tradicionales de subordinación entre las culturas hegemónicas y las culturas minoritarias no se verían afectadas, la disputa se concentraría en las últimas o, en el mejor de los casos, el desplazamiento de “viejas culturas” por “nuevas comunidades” (Zizek, 2010; 2016).

Lo anterior significó que lo iniciado como un movimiento disruptivo terminara por adaptarse y formar parte del discurso dominante (Jamerson y Zizek, 1999). En este proceso, según Gruner (1999), las corrientes posestructuralistas tuvieron un papel fundamental, su auge, en la década de los noventa, representó, en el mejor de los casos, la academización y fetichización de la cultura, perdiendo de vista, con ello, su entramado histórico, político, social y económico.

Con dicha academización se desplazaron nociones y demandas impulsadas por los movimientos sociales de décadas anteriores, entre ellas, la lucha de clases y la desigualdad social y económica (Jamerson y Zizek, 1999; Gruner, 1999; Castro-Gómez, 2015). Según Zizek (2016) y Bauman (2013), en este desplazamiento las discusiones tendieron a centrarse en el campo de la cultura, intentando comprender, desde ahí, de forma “reduccionista”, las desigualdades sociales y económicas, esto trajo consigo disfrazar la desigualdad en diferencias culturales.

Como parte de estas discusiones, surgió la segunda corriente antagónica al multiculturalismo oficial: la vertiente poscolonial. Esta nueva corriente, al igual que la vertiente crítica, partió de cuestionar la reducción de los movimientos multiculturales al ámbito educativo y el mecanismo hegemónico de delimitación cultural al que se vieron expuestos, como respuesta a sus demandas iniciales (Dietz, 2011; Castro-Gómez, 2015).

Para esta vertiente el reconocimiento de la diferencia cultural en el campo académico y político no dejó de ser orientado desde la mirada dominante y permisiva de las culturas

hegemónicas. Se estableció una especie de panóptico cultural en el que era posible administrar y predecir las acciones de las culturas subordinadas en torno a las culturas dominantes, ubicadas en el centro de las estructuras y la toma de decisiones (Lazo, 2010).

De acuerdo con Castro-Gómez (2015), desde este planteamiento los principales representantes del poscolonialismo intentaron reavivar la idea de la “amnesia colectiva” en la que vivían las culturas “emergentes”, recién reconocidas e inmovilizadas desde la propia teorización multicultural.

Frente a ello, las demandas de reconocimiento debían delimitar el dominio —político, económico, histórico, social y epistemológico— de las culturas dominantes y redimensionar el poder de las culturas “minoritarias”, reconociendo en ellas su carácter dinámico y no estático, como lo pretendía el multiculturalismo institucionalizado (Castro y Guardiola, 2013). Dicho planteamiento reposicionó en el centro del debate académico y político la noción de cultura (Dietz, 2011; 2012).

De este modo se enmarcarían las nuevas discusiones académicas y políticas en torno al reconocimiento de la diferencia cultural. El pensamiento multicultural, originado desde los “nuevos” movimientos sociales, y sus múltiples rostros —en ocasiones polisémicos y antagónicos— se constituiría, así, en un factor determinante en el desarrollo de las políticas educativas de las siguientes décadas (Dietz y Mateos, 2008; Dietz, 2012).

1.3 El ocaso del discurso multicultural y la institucionalización del discurso de la interculturalidad en las políticas educativas internacionales.

Los asistentes se visten para la ocasión, atendiendo un “código de sastrería” distinto al que siguen diariamente. La función nocturna es lo que los ha atraído a todos, por diversos que sean sus intereses y pasatiempos diurnos. Antes de entrar al auditorio, todos dejan los abrigos que usaban en la calle en el guardarropa de la sala. Durante la función, todos los ojos están fijos en el escenario que concentra la atención. La alegría y la tristeza, las risas y el silencio, los aplausos, los gritos de aprobación y los jadeos de sorpresa están sincronizados —como si estuvieran guionados y dirigidos— (Bauman, 2009b, p. 211).

La incertidumbre obligó la búsqueda de verdades que cubrieran la ausencia originada con el desgaste del proyecto moderno. Las transformaciones de las últimas décadas no produjeron el divorcio tan anunciado entre las “viejas” y “nuevas estructuras”, pero sí el establecimiento de un acuerdo de convivencia que reemplazó la idea de lealtad incondicional. Los actores fueron libres de mirar hacia otra parte y construir nuevas alianzas, sin afectar el tiempo y el ritmo marcado (Bauman, 2009b; 2011; 2013).

A finales del siglo XX, la amplia difusión del discurso multicultural no había significado su fuerza de penetración social o, mejor aún, su capacidad de transformar el contexto en el que se situaba e impulsaba como la panacea de problemáticas históricas, por el contrario, su alta difusión y proceso de institucionalización significó su paralización y gradual banalización (Lazo, 2010; Bauman, 2011).

De acuerdo con Lazo (2010), la fuerza problematizadora inicial del movimiento y discurso multicultural terminó por diluirse a la par de su sobreproducción, su amplia aceptación social e institucionalización, así como, la adopción política y académica de éste, inhabilitó su potencial disruptivo llevándolo a un proceso de arrinconamiento o provincialismo³⁷.

Este proceso se vio reflejado en dos escenarios; por un lado, en la incapacidad de rebasar los márgenes de un reconocimiento y tratamiento político exclusivo —y excluyente (Bello y Aguilar, 2014)—, dirigido, particularmente, a las denominadas minorías culturales y, por

³⁷ Para Lazo (2010), la idea de provincialismo refiere a la fragmentación y limitación del discurso en “pequeños grupos” o localidades regionales y académicas específicas.

otro, la irrupción de un sinnúmero de debates y trabajos académicos utilizados, en no pocas ocasiones, como defensa de supuestas diferencias culturales “hereditarias” (Marí, 2007; Lazo, 2010).

Del cruce de estos dos escenarios se desprende el despunte y el ocaso del discurso multicultural, particularmente en el contexto inglés y norteamericano, con distintos matices (Dietz, 2012). Mientras en los Estados Unidos fue adoptado en el ámbito académico e impulsado a partir de proyectos escolares de poco alcance, en el contexto inglés tuvo una mayor aceptación en el sistema de educación escolarizada, además del ámbito académico.

En ambos contextos dicho discurso se vio concretado en la integración progresiva de distintas minorías en los espacios académicos y escolares, entre ellas, las migrantes. Esta integración trajo consigo, según Jamerson (1999), la creación de “nichos académicos” y escolares que terminaron obstaculizando las demandas iniciales del discurso multicultural, por un lado y, por otro, generando su “pedagogización”.

Según Dietz (2012), si bien el ámbito académico representó el puente inicial para la institucionalización del discurso multicultural, fue la escuela la que, en ambos contextos, se convirtió en la principal plataforma para impulsar el reconocimiento de la diferencia, expresada “exclusivamente” en las minorías. La “puerta de entrada” se ancló en la discusión del “éxito” y el “fracaso escolar” de los estudiantes provenientes de éstas.

El rendimiento y el éxito escolar son, frecuentemente, menos positivos entre el alumnado migrante que pertenecen a minorías étnicas. Estas suelen estar en un porcentaje mucho más elevado que otros en educación especial e ínfimamente representados en la educación secundaria y universitaria. (Molina en Dietz, 2012, p. 69).

Tanto en el contexto inglés como norteamericano, la tesis de bajo rendimiento y fracaso escolar equiparó la pertenencia cultural con un problema pedagógico que, con las medidas compensatorias adecuadas, habría de ser resuelto (Marí, 2007).

Los medios de disposición [para atender lo diferente] son el control y, a lo sumo, la intervención pedagógica con el objetivo de civilizar. Se construye el problema y se privilegian ciertas ofertas para la descripción de dicho problema, después de haber revisado los medios de disposición. “El aprendizaje intercultural” sería la última variante de la estrategia de encauzar pedagógicamente al “mal” (Radtke en Dietz, 2012, p. 70).

Visto así la solución estaría en la interculturalidad. A lo largo de la segunda mitad del siglo XX dicha noción fue adoptada y generalizada en gran parte del contexto anglosajón y europeo —particularmente francés— a la par de la institucionalización de los movimientos y el discurso multicultural, aunque con poca visibilidad y reconocimiento (Abdallah, 2001; Dietz, 2012).

Desde la perspectiva de Abdallah (2001), dicha adopción y generalización estuvo acompañada de múltiples orientaciones y líneas particulares de acción, sin embargo, todas bajo el principio de atender el “problema” de la migración. Este principio común estuvo presente desde finales de la década de los setenta.

Se trata de que los alumnos hijos de inmigrantes adquieran una serie de destrezas que son enseñadas por un experto. Su orientación es técnica y compensatoria, porque de eso se trata (...) de ‘compensar’ las deficiencias que traen los hijos de inmigrantes a nuestra sociedad. A los alumnos inmigrantes no les queda otra opción que integrarse en la cultura mayoritaria y sufrir procesos de aculturación. La marginación es la respuesta para quienes no se integren en el modelo mayoritario (Escarbajal, 2011, p. 138).

La noción de interculturalidad se asoció con la idea de un mecanismo pedagógico e instrumento de movilidad social (Abdallah, 2001; Sáez, 2004).

La interculturalidad se introdujo en la escuela de la mano de la expresión “actividades interculturales”. Éstas, instituidas en el marco de la enseñanza, tenían como objetivo favorecer una mejor inserción de los niños extranjeros en el sistema escolar (...) para promover la igualdad de oportunidades y una óptima integración en la vida económica y social (Abdallah, 2001, p. 58).

El predominio de esta perspectiva en el contexto anglosajón y europeo estuvo lleno de discusiones académicas y políticas, derivadas, en su mayoría, de la falta de bases conceptuales sólidas reflejadas en múltiples interpretaciones —en ocasiones antagónicas (Abdallah, 2001; Sagastizabal, 2004).

La educación intercultural estuvo rodeada por un halo semántico determinado por las incertidumbres, las dudas, las resistencias y las dificultades que supusieron imaginar una educación en el marco de una sociedad marcada por la pluralidad, pero también anclada en una fuerte tradición homogeneizadora (Abdallah, en Sáez, 2004 p. 86).

Dicha característica llevo a que la noción de interculturalidad terminara limitándose a las minorías migrantes como una operación de marcaje con el fin último de visibilizar las diferencias para después integrarlas en la cultura dominante, convirtiéndolas en un público frágil y fácil de ubicar. En ello se concretaron las demandas y la incorporación de las minorías dentro del aparato institucional y de forma particular en la educación escolar (Abdallah, 2001; Medina, 2006; Walsh, 2006).

[Con la noción de interculturalidad] no se pone en duda la validez de la norma, sino que sólo se restringen sus límites de aplicación: del ámbito nacional se pasa a los grupos religiosos, culturales, etc. [en este marco] la finalidad de la escuela es todavía una forma de normalización, incluso de homogeneización, la diferencia radica en el tamaño del grupo (Abdallah, 2001, p. 60).

El contexto latinoamericano no fue la excepción, si bien el discurso intercultural surgió y se institucionalizó como producto de una serie de movimientos y demandas, particularmente indígenas y afrodescendientes, las acciones se han limitado, con distintos matices geográficos y políticos, al ámbito educativo (Velasco, 2003; Walsh, 2006; 2009b).

Sin embargo, a diferencia del contexto anglosajón y europeo, la noción de interculturalidad en América Latina tuvo su origen desde principios del siglo XX, con algunas experiencias aisladas en países como Ecuador, Bolivia y México³⁸, pero fue hasta la segunda mitad de dicho siglo que adquirió relevancia en la esfera académica y política de la región (López, 2000; Ferrao, 2010; Fajardo, 2010).

De acuerdo con Didou y Remedi (2009), esta relevancia, afianzada principalmente en la década de los noventa, tendió a seguir líneas o discusiones comunes, entre ellas el “problema indígena” y su proceso de integración. Dichas discusiones se vieron consolidadas, en la mayoría de los países de América Latina, a través de una oferta educativa diferenciada que trajo consigo tensiones, desde el punto de vista de la reflexión teórica y política, como desde el punto de vista de las propuestas concretas que dieron cuenta de una multiplicidad de posturas, explícitas e implícitas, sobre la concepción de lo intercultural (Fajardo, 2011, Ferrao, 2011).

³⁸ El caso mexicano se aborda con profundidad en el subtema 2.1.

Las tensiones se concentraron en dos posiciones políticas y académicas que no fueron exclusivas del contexto latinoamericano, no obstante, en éste tomaron mayor fuerza como derivación de las vertientes multiculturales³⁹; una caracterizada por defender la delimitación de la idea de interculturalidad en el ámbito educativo a través de la educación diferenciada y otra partidaria de buscarle ampliar como un proyecto ético y político, más allá de los límites escolares (Tubino, 2001; Walsh, 2009a).

Ambas posiciones tuvieron un fuerte impacto en los espacios políticos y académicos; la primera, denominada como funcional, tuvo gran aceptación y fue impulsada e institucionalizada por la figura del Estado nacional y por diferentes organismos internacionales; la segunda, definida como crítica, encontró la aceptación en diferentes sectores marginados y académicos, sin embargo, tuvo poca visibilidad y concreción, a diferencia de la primera (Tubino, 2005)⁴⁰.

Si bien ambas posiciones se mantuvieron en el centro de las discusiones fue la perspectiva funcional la que se posicionó y legitimó en gran parte de América Latina. Esta tendencia, según Tubino (2004), terminó por reducir la noción de interculturalidad a una dimensión meramente pedagógica y a la educación escolar de las denominadas minorías indígenas.

Dichas minorías, al igual que las migrantes en el contexto anglosajón y europeo, se convirtieron en el problema a resolver desde la interculturalidad; esta noción, representó el mejor modo de visibilizar y diferenciar (Tubino, 2004; Ferrao, 2010).

Cuando se habla de educación intercultural en la escuela se alude a situaciones donde la población que asiste se aleja de los parámetros y estándares tradicionalmente considerados como patrón de medida. Concretamente, cuando se habla de educación intercultural, las referencias son en general a escuelas con población indígena (...). La concepción que subyace a esta noción restringida pareciera ser que, mientras algunas diferencias son valoradas y no generan algún "problema", otras sí. Se trataría en este segundo caso de diferencias desvalorizadas y que, a lo largo de la historia, han tendido a ser eliminadas, aisladas, integradas y, en los últimos años, objeto de la interculturalidad (Novaro, 2006, p. 52).

³⁹ Para Walsh (2009a), las corrientes multiculturales, referidas en el subtema 1.2, representaron la antesala de los posicionamientos interculturales, referidos en el subtema 1.4.

⁴⁰ Las tensiones entre estas dos corrientes se profundizan en el subtema 1.4. referidas en los niveles de modelos, enfoques y dispositivos pedagógicos.

Vista de esta manera la interculturalidad terminó por fragmentar y silenciar a las minorías indígenas a partir del establecimiento de estándares y esquemas valorativos que tuvieron como fin clasificar y jerarquizar las diferencias culturales, según su “afiliación” a la cultura dominante (Novaro, 2006).

En este marco, el discurso intercultural tomó dos características, se reconoció como la estrategia política para anclar las demandas indígenas —o migrantes, en el caso anglosajón y europeo— y por otro lado el dispositivo pedagógico necesario para promover en las “minorías deficitarias” la apropiación de la cultura dominante, bajo el supuesto de permitirles competir y acceder a oportunidades que, de no integrarse, no tendrían acceso (Novaro, 2006; Fajardo, 2010).

Lo anterior fue el centro de fuertes cuestionamientos, pues, desde la perspectiva de Walsh (2009a), la institucionalización y legitimación de dicha visión terminó por equiparar la interculturalidad con la idea de conceder a las minorías mejores oportunidades para incorporarse —y gradualmente diluirse (Díaz, 2010)— en el engranaje de las estructuras de la cultura dominante, sin afectar el marco general que originaba las relaciones de desigualdad y poder.

Para Tubino (2004), dicha omisión fue el principal rasgo del discurso intercultural:

(...) se postula la necesidad del reconocimiento (...) sin darle el debido peso al estado de pobreza crónica y en muchos casos extrema en que se encuentran las culturas subalternas [o “minoritarias”] de la sociedad. (...) Se sustituye el discurso sobre la pobreza por el discurso sobre la cultura ignorando la importancia que tienen —para comprender las relaciones interculturales— la injusticia distributiva, las desigualdades económicas y las relaciones de poder (Tubino, 2004, p. 5).

La interculturalidad se volvió una medida paliativa, tanto en el contexto latinoamericano, como en el europeo y anglosajón, que no pretendió transformar las relaciones de desigualdad y poder, sino, por el contrario, generar la plataforma necesaria para legitimar la permanencia y el fortalecimiento de las estructuras sociales, políticas, económicas y culturales dominantes (Tubino, 2002; 2004).

[La interculturalidad] no apunta la creación de sociedades más equitativas e igualitarias sino al control del conflicto étnico [o de las minorías] y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar

los imperativos económicos del modelo de acumulación capitalista, ahora haciendo “incluir” los grupos históricamente excluidos a su interior (Walsh, 2009b, p. 4).

De esta manera el discurso intercultural se estableció como un proceso de reasignación, reacomodación y encubrimiento de las relaciones históricas de poder y desigualdad (Abdalah, 2001; Muñoz, 2002).

La identidad de grupo sustituye a los intereses de clase como mecanismo principal de movilización política. La dominación cultural reemplaza a la explotación como injusticia fundamental. Y el reconocimiento cultural desplaza a la redistribución socioeconómica como remedio a la injusticia (Tubino, 2004, p. 6).

Dicha tendencia formó parte medular de las políticas educativas internacionales, entre ellas las derivadas del Banco Mundial (BM) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) al restringir la interculturalidad a un sector cultural y al ámbito educativo (ver cuadro 10) (Tubino, 2004; Walsh, 2009a).

Cuadro 10

Convenios y declaraciones internacionales en el marco de los discursos interculturales 2000-2007

Foro Mundial sobre Educación (UNESCO, 2000)
Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (UNESCO, 2001)
Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural (UNESCO, 2007)

Fuente: Elaboración propia.

Lo anterior es visible desde la Declaración de los Principios de la Cooperación Cultural Internacional, emitida por la UNESCO en 1966. En esta Declaración se destacó en interés y la urgencia de atender las demandas particulares de las culturas minoritarias y la necesidad de su estudio frente al desarrollo de las “civilizaciones modernas” —o culturas dominantes.

Un factor positivo es que el proyecto ha llamado la atención de los gobiernos, de las organizaciones no gubernamentales, de las escuelas y de otros organismos sobre la importancia de la comprensión intercultural. Al respecto, se sugirió la investigación y la inclusión en los programas escolares el estudio y el aprecio intercultural [entendiendo] la cultura no sólo como el patrimonio del pasado sino también como una forma viva evolutiva del desarrollo de las civilizaciones modernas (UNESCO, 1966, p. 271).

Si bien esta tesis resultó cuestionable por la esencialización de la noción de cultura — propia del momento histórico en el que se generó—⁴¹ el planteamiento se vio reflejado dos décadas después en el Foro Mundial sobre Educación (UNESCO, 2000) bajo el discurso de educación intercultural (Nieto y Millán, 2006; Maraña, 2010).

En dicho Foro se señaló la necesidad de promover una educación intercultural regional — sin definir lo que habría de entenderse por ella—⁴² que propiciara la integración social de las minorías, entre ellas las indígenas y migrantes; en este proceso, según el propio organismo, la denominada educación intercultural debía partir del reconocimiento lingüístico, sin perder de vista la lengua nacional.

A lo largo de los últimos cuatro decenios se ha acumulado un notable acervo de información que demuestra que la enseñanza a alumnos en una lengua que no sea la propia es ineficaz y contribuye a elevados índices de reprobación y deserción escolar, sin embargo, la lengua nacional goza de mayor prestigio que las locales [o minoritarias] entre los padres (UNESCO, 2000, p. 28).

Esto permitiría a los estudiantes pertenecientes a las minorías permanecer en el sistema escolarizado, para, gradualmente, acceder a mejores oportunidades; para tal efecto, se señaló la necesidad de desarrollar políticas y propuestas educativas “adaptadas” que permitieran hacer eficaces los procesos educativos y la apropiación de las culturas y lenguas nacionales.

Se necesitan políticas especiales, como los programas de acción positiva, para responder a las necesidades de determinados grupos de estudiantes, como los miembros de pueblos indígenas o los que tienen necesidades especiales, físicas o de aprendizaje (UNESCO, 2000, p. 31).

De acuerdo con Tubino (2004) y Walsh (2009b), este planteamiento representó la prolongación de la lógica de marcaje e integración de las supuestas minorías indígenas y migrantes. La idea se vería concretada en la noción que, según la UNESCO (2000), habría de orientar y afianzar la educación en los siguientes años.

⁴¹ Dicho planteamiento se profundiza en el subtema 1.1 a partir de posicionamiento de las teorías filosóficas y antropológicas del siglo XX.

⁴² En la revisión bibliográfica realizada hasta este momento de la investigación, se ha identificado que si bien en diferentes documentos oficiales de carácter internacional, principalmente emitidos por la UNESCO, ya se incorporaba la noción de interculturalidad, la denominación de educación intercultural no formaba parte de dicho discurso, fue hasta el siglo XXI que dicho organismo institucionalizó la denominación para generar medidas específicas de atención educativa.

La educación es [y deberá ser] un derecho consagrado por la Declaración Universal de Derechos Humanos; un requisito indispensable para el desarrollo económico, social y humano y para garantizar el acceso equitativo de todos los países a las ventajas de la mundialización; un elemento esencial en la promoción de la paz civil e internacional, así como del respeto mutuo de las culturas y los pueblos (UNESCO, 2000, p. 46).

Dicho planteamiento fue retomado en la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (UNESCO, 2001), ésta se refirió a la educación como un elemento esencial para fomentar el valor positivo de la diversidad cultural —aunque no se brinda una idea clara de qué habrá de entenderse por valor positivo.

Según la UNESCO (2001), la educación representaría el espacio idóneo para promover el respeto de las diferencias culturales, sin embargo, a diferencia del Foro Mundial sobre Educación (UNESCO, 2000), se dejó de referir a la noción de educación intercultural para centrarse, únicamente, en la de interculturalidad.

Esta noción se convirtió en el eje central del discurso internacional, articulándose con diferentes términos, entre ellos el de diálogo intercultural y comunicación intercultural, mismos que, de acuerdo con la UNESCO (2001), darían sentido a una interculturalidad positiva (ver esquema 8).



Fuente: Elaboración a partir de la UNESCO (2001).

La idea de interculturalidad positiva debía establecerse como una garantía de paz —en oposición a las tesis de choque cultural— y desarrollo (UNESCO, 2001); según el organismo, ésta debía ser la expresión de la globalización y la apertura de los mercados económicos, para ello, la educación tendría que desarrollar en “todos los ciudadanos” —sin importar su origen y condición social— competencias interculturales.

Este planteamiento permeó gran parte del discurso y las propuestas derivadas en torno a la noción de interculturalidad, esto se vio reflejado en el énfasis puesto en la idea de reconocer y promover la diferencia para construir una “cultura global” a favor del desarrollo mundial (Nieto y Millán, 2006; Maraña, 2010).

A diferencia de otros acuerdos o declaraciones promovidas por la UNESCO, el planteamiento de una “cultura global”, enraizada en el desarrollo económico, ocupó un lugar explícito e importante dentro las discusiones (Nieto y Millán, 2006).

Los modelos de desarrollo que se han producido desde 1970, claramente han fracasado en sus intentos por cumplir las expectativas que suscitaron, a pesar de su revisión constante. Los nuevos desafíos que plantea la globalización, paulatinamente están dando un valor substancial a la redefinición de la relación entre cultura y desarrollo, o, para ser más precisos, entre diversidad, diálogo y desarrollo (UNESCO, 200, p. 63).

Desde esta plataforma, el discurso de la interculturalidad terminó estableciéndose como la vía idónea y legítima de “diálogo”, toda vez que, desde dicha noción, se buscarían impulsar y negociar —de forma “positiva” (UNESCO, 2001)— los espacios de cooperación en las estructuras económicas y sociales locales, nacionales e internacionales.

Para tal cometido, la UNESCO (2001) estableció veinte ejes de orientación, de los cuales tres correspondían al ámbito educativo, mismos que apuntaban la necesidad de respetar y valorar la diversidad cultural y lingüística e impulsar programas escolares dirigidos a las minorías indígenas —para el contexto latinoamericano— y migrantes —para el contexto anglosajón y europeo.

Desde la perspectiva de Walsh (2006), lo anterior representó la concreción de la interculturalidad funcional. Según la propia autora, el impulso del discurso de la interculturalidad, hasta aquí señalado, legitimó la necesidad de integrar las minorías históricamente excluidas como mecanismo para administrar la diversidad y asegurar la cohesión social y cultural.

Dicha idea terminó por confirmarse en el año 2007 con la publicación de las Directrices de la Educación intercultural (UNESCO, 2007). En estas Directrices la UNESCO enfatizó la necesidad del diálogo positivo intercultural —sin aún definir qué se habría de entender por ello— como pilar de la coexistencia pacífica.

En un mundo que experimenta rápidos cambios y en que la agitación cultural, política, económica y social pone en tela de juicio los modos tradicionales de vida, la educación tiene una misión importante que cumplir en la promoción de la cohesión social y la coexistencia pacífica (UNESCO, 2007, p. 8).

A diferencia de planteamientos anteriores, se resaltó la importancia de la educación intercultural —volviendo a esta denominación omitida en el Informe sobre la Diversidad creativa (UNESCO, 2001)— para construir sociedades tolerantes frente a las tensiones “naturales” que las desigualdades sociales y económicas, así como las diferencias culturales trajeron consigo.

De acuerdo con la UNESCO (2007), ante los desafíos del nuevo siglo y las demandas de los grupos históricamente excluidos resultaba necesario pensar la interculturalidad en el marco de las desigualdades y las relaciones de poder que envolvían el diálogo, así como el “fracaso” de la institucionalización de la multiculturalidad y las acciones políticas y pedagógicas desarrolladas en torno a ésta.

Desde esta perspectiva, manifestó, explícitamente, la urgencia de transitar de la noción de multiculturalidad a la de interculturalidad, misma que habría de verse reflejada en el desarrollo de las políticas educativas de los siguientes años.

Para fortalecer la democracia, los sistemas educativos deben tomar en cuenta el carácter multicultural de la sociedad, y procurar contribuir activamente a la coexistencia pacífica y la interacción positiva entre los diversos grupos culturales. Tradicionalmente se han adoptado dos

enfoques: la educación multicultural y la educación intercultural. La educación multicultural recurre al aprendizaje sobre otras culturas para lograr la aceptación o, por lo menos, la tolerancia para con esas culturas. La educación intercultural se propone ir más allá de la coexistencia pasiva, y lograr un modo de convivencia evolutivo y sostenible en sociedades multiculturales, propiciando la instauración del conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo entre los diferentes grupos culturales (UNESCO, 2007, p.18).

Resultaba necesario trascender las nociones sostenidas en el simple reconocimiento y promover un verdadero “diálogo positivo”, impulsado desde un plano de mayor igualdad social, económica y cultural. En este sentido, la educación intercultural no podría seguir siendo un simple añadido de propuestas curriculares, como se había venido desarrollando desde décadas anteriores, sino, por el contrario, requería de transformar la educación en todos sus niveles, sus fines, principios y líneas de acción (UNESCO, 2007).

Para ello, estableció tres principios básicos, extensivos de la Declaración sobre la diversidad creativa (2001):

Cuadro 11
Principios de la educación intercultural para el siglo XXI.

- Principio I.** La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo a todos una educación de calidad que se adecúe y adapte a su cultura.
- Principio II.** La educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad.
- Principio III.** La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones.

Fuente: UNESCO (2007) Directrices de la educación intercultural.

Dichos principios habrían de concretarse o consolidarse en diferentes líneas de acción, de acuerdo con las características geográficas, políticas, culturales e históricas de cada región o país, con el fin de incorporar plenamente la diferencia cultural en el desarrollo nacional y global (UNESCO, 2007)⁴³.

⁴³ Al respecto, en el subtema 1.4 se refiere la forma en la que se regionaliza el discurso de la interculturalidad positiva en América Latina y en el 3.1 para el caso mexicano.

En este marco, se dio un nuevo impulso a los debates políticos, académicos y pedagógicos en torno a la denominada educación intercultural, abriendo con ello un amplio y antagónico abanico de discursos, concretados y retroalimentados en modelos, enfoques y dispositivos de educación intercultural perfilados como hegemónicos en el siglo XXI (Nieto y Millán, 2006; Walsh (2006; Dietz, 2012).

1.4 La institucionalización del discurso de la interculturalidad en las políticas educativas en América Latina.

Es la respuesta quedan con mayor frecuencia las clases instruidas, influyentes y políticamente significativas cuando se les pregunta por los valores a cultivar y por la dirección a seguir en estos tiempos de incertidumbre. Esta respuesta se eleva al canon de “corrección política”, transformada en axioma que no requiere fundamento, es decir, un saber que sirve para pensar, pero que rara vez —o quizá nunca— es tema sobre el cual se piensa (Bauman, 2013, p. 45).

Los efectos colaterales⁴⁴ excusados y producidos por el paso triunfal posmoderno están desperdigados por todas las “sociedades desarrolladas” (Bauman 2009b; 2013); no son privativos de una escena o un actor, por el contrario, han dado sentido a la existencia de un renovado y complejo orden —antes ausente o poco visible— definido como interculturalidad (Tubino, 2001; Muñoz, 2011).

La noción de interculturalidad se ha presentado como el inicio y la culminación de un prolongado proceso histórico de transformaciones y tensiones que han impactado de forma gradual y en diferentes latitudes, particularmente latinoamericanas. A diferencia del contexto anglosajón y europeo, Latinoamérica ha sido el núcleo en el que se han articulado un sinnúmero de discursos y propuestas educativas en torno a la idea de interculturalidad (López, 2000; 2009; Muñoz, 2011).

A principios del siglo XXI la noción y el discurso de la interculturalidad ya se había posicionado en gran parte de las discusiones académicas y políticas de la región, principalmente en países como México, Ecuador, Guatemala y Colombia, cada caso con particularidades políticas e históricas, algunas de ellas centradas en experiencias locales y otras oficializadas en programas específicos, paralelos a estructuras institucionales ya establecidas o como ejes transversales de éstas (Tubino, 2004; Moya, 2009),

⁴⁴ De acuerdo con Bauman (2011), el concepto de efectos colaterales consiste en excusar cualquier acción que cause daño, justificarla y eximirla de todo castigo sobre la base de que nada fue intencional.

De acuerdo con Walsh (2006), dicho posicionamiento mantiene relación con la adopción del discurso en los organismos internacionales que de alguna manera le han dotado de legitimidad en el proceso de institucionalización, mismo que, según Moya (2009), ha significado la suplantación de sus principios reaccionarios —particularmente en América Latina— colocándole como un concepto vacío y en tensión (Buenfil, 1992).

Dicho estado se ha reafirmado en un desarrollo heterogéneo de conceptos y posiciones adoptadas y generadas desde diferentes espacios políticos, académicos y pedagógicos que de forma gradual se han establecido, de acuerdo con Fernet (2007) y Dietz (2011), como la base de una “cuna fértil” de discursos, modelos y enfoques antagónicos, referidos, principalmente, en el campo educativo.

Al respecto, desde la perspectiva de López y Küper (2010), la noción de interculturalidad en la educación latinoamericana ha tomado diversas modalidades, según el contexto en el que se sitúa. Resulta difícil dar cuenta de la situación diversa y compleja que le caracteriza. No obstante, es posible dilucidar líneas maestras que dan sentido y caracterizan el tema, entre ellas, como se ha señalado en apartados anteriores de este trabajo, la coexistencia —antagónica— de una posición denominada funcional o hegemónica de la interculturalidad y otra denominada como crítica.

Ambas posiciones se han incrustado dentro de los discursos y las estructuras normativas en la región, haciendo de su antagonismo el origen y reafirmación de su posición y existencia frente al tema de lo intercultural y las demandas de los grupos dominantes y “minoritarios” de la región. Esto ha llevado a una complejidad compleja⁴⁵ que ha migrado del marco internacional y regional al marco normativo nacional, así hasta los niveles de atención y abordaje específico del tema en la esfera académica y pedagógica (Granda, 2009; Dietz, 2011).

Lo anterior ha determinado las condiciones normativas de por lo menos once países, en algunos con mayor profundidad, tales como Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela, y otros con menor impacto o

⁴⁵ Se entiende por complejidad al campo de fuerzas que explica las condiciones de articulación y de operación del discurso intercultural. La noción de complejidad reconoce la existencia de matices epistemológicos, metodológicos, contextuales, históricos y políticos temporales dentro de la construcción discursiva, misma que se articula y atraviesa instituciones, rituales, prácticas de diverso orden (Malaga, 2016).

reconocimiento, entre ellos, Chile, El Salvador, Honduras y Panamá (López y Küper, 2010). Estas experiencias, cada una con sus particularidades, reconocen, según el BID (2004), las demandas históricas de las minorías, entre ellas las relativas a la denominada educación diferenciada.

De acuerdo con López y Küper (2010), la noción de educación diferencia ha sido una tendencia permanente en América Latina, en particular cuando se habla de interculturalidad. Dicha tendencia, se ha caracterizado por tener como foco de atención a los sectores minoritarios, particularmente los grupos indígenas y afrodescendientes⁴⁶.

La educación diferenciada se ha establecido como una modalidad educativa *ad hoc* para las minorías culturales. Esta modalidad mantiene, de forma explícita o implícita, la idea de una educación que asume la responsabilidad de “solventar” las ausencias derivadas del propio origen cultural que de alguna manera afectan la incorporación de los grupos minoritarios en el desarrollo social y económico de la región (Moya, 2009; Granda, 2009; López y Küper, 2010).

En este escenario, la noción de interculturalidad se ha convertido en una alternativa educativa destinada, como lo refiere la UNESCO (2007), a dotar los sistemas educativos latinoamericanos de mayor calidad —aunque no se señala qué se entiende por ello. Teniendo presente esta premisa, cada vez son más los países que apelan a la noción de interculturalidad como un mecanismo legítimo que coadyuva a superar y erradicar el problema de la diferencia (López, 2009; Granda, 2009).

En aras de dicha calidad, la UNESCO (2007) ha establecido tres principios desde los cuales habrá de entenderse la noción de interculturalidad y su “instrumentación” (ver cuadro 12). Desde estos principios se señala la necesidad de entender la interculturalidad como el medio a través del cual se promueve e impulsa en los grupos minoritarios —particularmente indígenas— conocimientos y competencias fundamentales para participar activamente en la dinámica social, cultural, política y económica de la sociedad contemporánea.

⁴⁶ Si bien hasta hace algunas décadas los grupos afrodescendientes no habían ocupado en interés de las políticas internacionales, en los últimos años han sido incorporados en el discurso de atención a la diferencia que promueven distintos organismos entre ellos, la UNESCO Y BID.

Cuadro 12

Principios y operación de la educación intercultural para el siglo XXI según la UNESCO.

Principio I	<ul style="list-style-type: none">• Diseño y utilización de programas educativos y materiales pedagógicos que partan de los diversos sistemas de conocimientos y experiencias de docentes y alumnos.• Promover procesos de formación docente asociados con métodos pedagógicos contextualizados.• Fomentar la participación activa de diferentes miembros de la comunidad en la formación cultural de los alumnos.
Principio II	<ul style="list-style-type: none">• Garantizar oportunidades de acceso a los diferentes grupos culturales dentro de los espacios educativos escolarizados.• Desarrollo de materiales educativos que permitan a los grupos dominantes y minoritarios reconocer y respetar la diversidad cultural existente.• Impulsar el desarrollo de métodos pedagógicos que promuevan el desarrollo de habilidades culturales como la capacidad de cooperar y comunicarse.
Principio III	<ul style="list-style-type: none">• Desarrollar programas educativos que promuevan el valor positivo de la diversidad cultural.• Implementar métodos pedagógicos que reconozcan la importancia de los diferentes grupos culturales.• Impulsar una formación docente continua que reconozca el valor positivo de la diversidad cultural.

Fuente: Elaboración propia a partir de la UNESCO (2007).

Según la UNESCO (2007), dichos principios confluyen en la denominada interculturalidad positiva⁴⁷. En torno a ésta se han colocado conceptos centrales, entre ellos, el de calidad, competencia y eficiencia fuertemente cuestionados por diferentes posiciones políticas y académicas. Desde esta base se han impulsado diferentes acciones que han ganado importantes espacios políticos, académicos y pedagógicos en gran parte de América Latina.

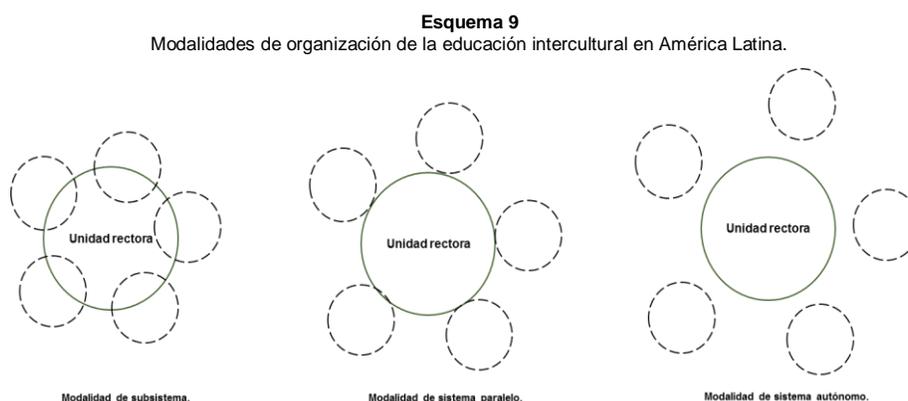
Para el BID (2004), dicho impacto se debe a que la noción de interculturalidad se ha colocado como uno de los factores fundamentales para conducir —desde la visión de la UNESCO (2007)— a un mayor acceso y a una mayor calidad de la educación dirigida a los grupos indígenas; según el propio organismo, desde principios de siglo diferentes organismos internacionales, entre ellos, la UNESCO, han presentado cada vez más una mayor “sensibilidad” hacia los sectores minoritarios, dándoles una nueva revaloración, traducida en la coyuntura favorable que distingue a la educación intercultural dentro de la región.

Esta revaloración se ha expresado de forma gradual en diferentes reformas educativas que han incluido de manera diferenciada la noción y el discurso de la educación intercultural:

⁴⁷ Se reflexiona sobre dicha denominación en el subtema 1.3 y 3.1 para el caso de la educación mexicana.

Mientras que en los países con alta presencia indígena y organizaciones indígenas fuertes la educación intercultural logró establecerse como una parte importante del sistema, otros países simplemente la trataron como una de las diferentes modalidades de la enseñanza, sin atribuirle mayor peso (BID, 2004, p. 2).

De acuerdo con el BID (2004), dicha incorporación se ha delineado en tres grandes modalidades de organización: como **subsistema**, dependiente de una unidad central rectora, con algunos matices de descentralización curricular; como **sistema paralelo**, determinado por una unidad central rectora, modelos pedagógicos alternos y funcionarios pertenecientes a las propias minorías y, finalmente, como **sistema autónomo** o local, sin reconocimiento oficial y modelos pedagógicos propios (ver esquema 9).



Fuente: Elaboración propia a partir de BID (2004).

Cada modalidad se ha visto marcada por una concepción de interculturalidad y a su vez un tipo de discurso y programa de educación intercultural (ver cuadro 13).

Cuadro 13
 Modalidades y programas interculturales en las políticas educativas en Latinoamérica.

Modalidades de organización institucional de la educación intercultural.	Programas educativos interculturales.
Subsistema.	Programas oficiales.
Sistema paralelo.	Programas autónomos oficiales.
Sistemas autónomos.	Programas autónomos no oficiales.

Fuente: Elaborado a partir del BID (2004).

En el primer caso, la concepción de interculturalidad se ha caracterizado por el reconocimiento y la regulación explícita de los grupos minoritarios a partir de una unidad rectora, desde ahí se establecen modelos, enfoques y dispositivos de acción educativa; ejemplo de ello, han sido países como Ecuador, Perú, Bolivia, Guatemala y México⁴⁸ (Moya, 2009; Dietz, 2011).

Por otro lado, en la modalidad de sistema paralelo, la noción de interculturalidad tiende a ser radicalizada y esencializada desde una unidad rectora; desde esta unidad, se brinda “autonomía” a cada comunidad para definir su propio modelo educativo, considerando los estándares señalados en la rectoría. Dicha modalidad se ubica principalmente en países como Brasil, Colombia, Chile, Honduras, Panamá, Salvador y Argentina (BID, 2004; López y Küper, 2010).

En cuanto a la modalidad autónoma o “local”, el BID (2004) reconoce la existencia y el incremento paulatino de modelos creados e impulsados por las propias comunidades minoritarias dentro de la región latinoamericana sin regulación y reconocimiento oficial, entre las experiencias destacan las surgidas en Guatemala, Colombia y México⁴⁹.

Desde esta complejidad inicial parten tres modelos o nodos discursivos antagónicos que hemos denominado primarios, desde los cuales se articulan, de forma gradual, diferentes enfoques educativos —o nodos discursivos secundarios— y dispositivos pedagógicos —o nodos discursivos terciarios— que anudan diversas discusiones políticas, académicas y pedagógicas en torno a la noción de interculturalidad y educación intercultural (López y Küper, 2010; Marí, 2007; López, 2009).

Dichos modelos y nodos mantienen tres tendencias generales que influyen en los enfoques y nodos subsecuentes (ver cuadro 14); una primera, asociada con la modalidad de subsistema y programas oficiales de educación intercultural, denominada asimilacionista; una segunda, señalada como pluralista, relacionada con el sistema paralelo y los

⁴⁸ En el caso de México se aborda con mayor profundidad en los capítulos 2 y 3.

⁴⁹ Para el contexto mexicano se realizó una aproximación a la experiencia pedagógica del EZLN en el subtema 2.4

programas “autónomos oficiales”; y, finalmente, una tendencia crítica o socio-crítica, asociada con los programas autónomos no oficiales.

Cuadro 14

Nodos discursivos primarios del discurso intercultural en la política educativa en América Latina.

Modalidades de organización institucional de la educación intercultural.	Programas educativos interculturales.	Modelos educativos y nodos discursivos primarios interculturales.
Subsistema.	Programas oficiales.	Asimilacionista
Sistema paralelo.	Programas autónomos oficiales.	Pluralista
Sistemas autónomos.	Programas autónomos no oficiales.	Crítico o sociocrítico.

Fuente: Elaborado a partir del BID (2004) y Marí (2007).

El primer modelo educativo —o nodo discursivo primario— se sustenta en un principio de hegemonía cultural, en el que, con distintos matices, la diferencia se considera como un indicador de déficit, posible de corregir desde la educación intercultural, ésta representa el mecanismo óptimo para normalizar “lo diferente” en función del modelo social y cultural dominante (Marí, 2007; Dietz, 2011).

El segundo modelo educativo, reconoce la diferencia cultural y la promueve siempre y cuando sea acorde al desarrollo social, cultural y económico dominante; desde esta posición, la finalidad de la educación intercultural está en visibilizar y atender la diferencia a partir de mecanismos específicos, regulados y adaptados desde el marco de la cultura dominante.

En oposición a los modelos anteriores, el modelo educativo crítico parte de cuestionar las estructuras económicas y culturales dominantes, así como la función integradora de la educación intercultural —como se refiere en el subtema 1.3. Desde esta perspectiva, la noción de interculturalidad no debe limitarse al reconocimiento de la diferencia y la generación de mecanismos de adaptación escolar, por el contrario, debe impulsarse como proyecto político y ético, más allá de las denominadas “minorías” (Walsh, 2006; Marí, 2007; Dietz, 2011).

Desde dichos modelos educativos —o nodos discursivos primarios— emergen y circulan diferentes enfoques educativos o nodos discursivos secundarios que estructuran y dan cuenta del debate contemporáneo sobre la educación intercultural, mismos que, de forma

progresiva, se colocan como hegemónicos en las políticas educativas regionales (Dietz, 2011). Al respecto, destacan diez enfoques educativos —o nodos discursivos secundarios (ver cuadro 15).

Cuadro 15

Nodos discursivos secundarios del discurso intercultural en la política educativa en América Latina.

Programas educativos interculturales.	Modelos educativos y nodos discursivos primarios interculturales.	Enfoques educativos y nodos discursivos secundarios interculturales.
Programas oficiales.	Asimilacionista	Educar para asimilar. Educar para compensar.
Programas autónomos oficiales.	Pluralista	Educar para diferenciar. Educar para biculturalizar. Educar para tolerar. Educar para prevenir el racismo. Educar para transformar. Educar para interactuar. Educar para empoderar.
Programas autónomos no oficiales.	Crítico o sociocrítico.	Educar para descolonizar.

Fuente: Elaborado a partir del BID (2004); Marí (2007) y Dietz (2011).

Los primeros dos enfoques —de educar para asimilar y educar para compensar— mantienen una estrecha relación con el modelo educativo asimilacionista. El primero promueve y enfatiza un proceso unidireccional de búsqueda constante de adaptar la cultura minoritaria a la cultural hegemónica, relegando las diferencias a una esfera privada. Por su parte, el segundo enfoque acentúa y reafirma la cultura dominante a partir de mecanismos compensatorios dirigidos a las “minorías culturales”, vistas como deficitarias (Dietz, 2012).

En cuanto al modelo pluralista, se articulan siete enfoques, entre ellos, la educación intercultural para diferenciar, biculturalizar, tolerar, prevenir el racismo, transformar, interactuar y empoderar. Los primeros dos mantienen una estrecha relación, mientras el enfoque educativo para diferenciar establece que todas las diferencias culturales deben ser atendidas y reafirmadas a partir de una educación diferenciada; el enfoque para biculturalizar, destaca la necesidad de impulsar acciones educativas específicas que permitan preservar “lo diferente”. Ambos enfoques en consonancia con la cultura dominante (Marí, 2007; Dietz, 2011).

En el caso de los enfoques para tolerar y prevenir el racismo, la educación intercultural toma dos matices, el primero —de educar para tolerar— amplía los destinatarios promoviendo

acciones no sólo en las culturas minoritarias sino también en las culturas dominantes, intentando promover con ello el respeto por la diferencia (Marí, 2007).

El segundo enfoque —de educar para prevenir el racismo—, coloca el tema del antiracismo como núcleo central de las discusiones. A diferencia del planteamiento anterior, esta vertiente resalta la necesidad de trascender las miradas culturalistas para develar el origen histórico de la desigualdad social, política y económica a la que son expuestas las minorías culturales.

Más allá de las diferencias, ambos enfoques subrayan la urgencia de generar modelos educativos dirigidos a las diferentes minorías culturales, con el propósito de tematizar las desigualdades y hacer consciencia de las mismas para, progresivamente, ganar acceso dentro de las estructuras dominantes (Marí, 2007; Dietz, 2011).

Aunado a lo anterior, el enfoque de educar para transformar retoma la noción de racismo y cuestiona la limitación que se ha hecho de ésta al restringir gran parte sus acciones a las denominadas minorías culturales.

Un énfasis en la construcción de lo blanco [o la cultura dominante] nos ayudará a reenfocar de forma diferente e importante los problemas que giran en torno a la formación de identidad en esta particular disyuntiva de nuestra historia (...). Quisiera cuestionar el supuesto predominante según el cual para derrotar al racismo únicamente tenemos que poner nuestras iniciativas al servicio de la inclusión [y “atención intercultural”] de poblaciones minoritarias, o sea no blancas (McLaren, en Dietz, 2011, p. 54).

Desde este cuestionamiento destaca la necesidad de democratizar la figura de la escuela e impulsar acciones conjuntas dirigidas a los sectores hegemónicos para, desde ahí, erradicar las prácticas de exclusión y facilitar a dichas minorías el acceso a mejores oportunidades (Dietz, 2011).

Los dos últimos enfoques —el de para interactuar y empoderar— que conforman el modelo pluralista, mantienen una fuerte relación, principalmente al colocar en el centro de las discusiones académicas y pedagógicas la noción de empoderamiento de los sectores minoritarios, aunque cada una con sus particularidades.

De acuerdo con Dietz (2011), el primer enfoque tiende a ver la escuela como el principal mecanismo para dotar a las culturas minoritarias de las “competencias necesarias” para acceder a espacios históricamente excluyentes, sin embargo, a diferencia de las vertientes anteriores, rechaza la idea de generar modelos educativos específicos para cada diferencia, por el contrario, señala la necesidad de atender las diferencias culturales desde la propia diferencia.

Por su parte, el segundo enfoque —de educación intercultural para empoderar— suma a la noción de empoderamiento la idea de generar mecanismos de acción afirmativa y discriminación positiva que permitan a las culturas minoritarias alcanzar mayores cuotas de acceso a espacios institucionales, como es el trabajo, la academia y la escuela, en particular (Marí, 2007).

Con respecto al modelo crítico o sociocrítico, se ubica el enfoque de educar para descolonizar. Dicha tendencia se encuentra estrechamente relacionada con los movimientos indígenas; según Dietz (2011), si bien el origen de esta tendencia no es reciente, en los últimos años ha tenido un fuerte impulso a partir de dos innovaciones importantes, por un lado, un giro poscolonial y, por otro, una vertiente decolonial, como característica central de la noción de interculturalidad en Latinoamérica.

Ambas innovaciones aportan una fuerte crítica al esencialismo y la simplificación conceptual que ha sufrido la noción de interculturalidad dentro de la mirada occidental, principalmente desde la esfera política y académica. Mientras el primer giro, recupera y visibiliza el trayecto histórico y la persistencia —poscolonial— de las relaciones de dominación —colonizadores/colonizados— dentro de las relaciones culturales; el segundo, enfatiza y promueve la exigencia de superar dicha persistencia a partir de una reconstitucionalización de las estructuras epistemológicas, históricas, políticas, sociales y económicas que envuelven y condicionan las relaciones culturales (Medina, 2006; Walsh, 2006).

Dichos planteamientos han derivado proyectos innovadores no oficiales de impacto local, denominados como “otra educación”, “una educación propia” o “educación intercultural inductiva” (Medina, 2006); sin embargo, estos también han recibido fuertes críticas por su acción limitada o condicionada a las culturas minoritarias.

Desde este segundo nivel de complejión, se ha establecido un entramado complejo que de alguna u otra manera da cuenta del posicionamiento teórico y pedagógico desde el cual se orienta y formulan los fines últimos de la educación intercultural en América Latina (Marín, 2007; Dietz, 2011).

Dicho entramado se concreta en cuatro dispositivos pedagógicos o nodos discursivos terciarios que se ven reflejados en discursos pedagógicos dominantes dentro de la región, mismos que expresan y agrupan, de forma explícita o implícita, los sujetos a los que está dirigida la educación intercultural y las prácticas pedagógicas que le sostienen e impulsan (ver cuadro 16).

Cuadro 16

Nodos discursivos terciarios del discurso intercultural en la política educativa en América Latina.

Modelos educativos y nodos discursivos primarios interculturales.	Enfoques educativos y nodos discursivos secundarios interculturales.	Dispositivos pedagógicos y nodos discursivos terciarios interculturales.
Asimilacionista	Educar para asimilar. Educar para compensar.	Discurso de la normalización.
Pluralista	Educar para diferenciar. Educar para biculturalizar. Educar para tolerar. Educar para prevenir el racismo.	Discurso de lo común y lo diverso.
	Educar para transformar. Educar para interactuar. Educar para empoderar.	Discurso de diálogo y comunicación.
Crítico o sociocrítico.	Educar para descolonizar.	La educación otra.

Fuente: Elaborado a partir de BID (2004); Marín (2007); Dietz (2011); Medina (2006).

Estos dispositivos pedagógicos —o nodos discursivos terciarios— transitan de entender la educación intercultural como la acción integradora y diferenciadora, hasta como la acción capaz de transformar las estructuras dominantes; más aún, de la educación dirigida a las denominadas minorías, hasta la dirigida a las culturas hegemónicas.

Dichas tendencias antagónicas son las que caracterizan en mayor o menor medida los discursos —de normalización, de lo común y lo diverso, del diálogo y la comunicación— que prevalecen en la región y que, cabe enfatizar, se presentan bajo el nombre común de educación intercultural (Marín, 2007; Dietz, 2011).

Cada dispositivo pedagógico posee características particulares, articuladas con los modelos y enfoques dominantes (ver cuadro 15). El primer caso —de normalización— se caracteriza por promover una práctica pedagógica centrada en la incorporación mínima de contenidos educativos referidos a las diferencias culturales; la acción principal está centrada en diluir la diferencia en un “cuerpo homogéneo” (Marín, 2007).

Las diferencias culturales son consideradas como un aspecto secundario que, en el mejor de los casos, requiere de acciones “pedagógicas especiales” para el logro oportuno del éxito escolar que demandan los sistemas educativos nacionales. Desde esta noción, “lo diferente” es considerado como necesitado de una atención pedagógica especializada que compense las ausencias —“naturales”— y facilite su completa integración en los estándares de la cultura hegemónica (Didou y Remedi, 2009).

El segundo dispositivo pedagógico, tiene soporte en la noción de grupos culturalmente diferenciados (Marín, 2007). A diferencia del primer dispositivo, parte de reconocer y acentuar la diferencia cultural a partir de prácticas pedagógicas que difunden una “visión positiva” de ésta desde dos escenarios, uno en el que se promueven, principalmente, acciones de prevención de racismo o prejuicios culturales, que no afectan los contenidos escolares y la organización de las instituciones educativas, y otro en el que se justifica la creación de modelos y espacios educativos segregados en los que se promuevan mecanismos de compensación para garantizar la integración plena y exitosa de los diferentes grupos.

Ambos escenarios enfatizan y se articulan en la noción de tolerancia con el fin último, explícito o implícito, de que la denominada educación intercultural amplíe las competencias culturales necesarias para adaptarse a las formas culturales dominantes dentro de la sociedad (Marín, 2007; Dietz, 2011).

En el caso del dispositivo pedagógico de diálogo y comunicación —articulado con los enfoques de educar para transformar, interactuar y empoderar— intenta superar los discursos anteriores promoviendo el reconocimiento de las diferencias culturales y su articulación y diálogo en el marco de los derechos humanos para garantizar la igualdad de oportunidades educativas y el acceso a los beneficios del desarrollo de las sociedades.

De acuerdo con Marín (2007), dicho discurso es promovido por diferentes organismos internacionales, entre ellos la UNESCO y la OIT. Desde esta plataforma internacional se acentúa la idea que la educación intercultural debe ser para “todos” y en todos los niveles de educación con el objetivo de transmitir el valor “positivo” de la diferencia.

Finalmente, el cuarto dispositivo, denominado como “educación otra”, parte de entender la noción de interculturalidad como proceso y proyecto intelectual y político dirigido hacia la construcción de distintos modos de poder, saber y ser, promoviendo con ello una visión más amplia de los discursos anteriores.

Se argumenta no por la simple relación entre grupos, prácticas o pensamientos culturales, por la incorporación de los tradicionalmente excluidos dentro de las estructuras -educativas, disciplinarias o de pensamiento- existentes o solamente por la creación de programas “especiales” que permiten que la educación “normal” y “universal” permanezcan perpetuando prácticas y pensamientos racializados y exclusionistas (Walsh, 2006, p. 27)

A partir de este planteamiento se señala la necesidad de visibilizar y transformar las estructuras e instituciones que posicionan de diferente manera grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden colonial, en el que, según Walsh (2006), todos forman parte. Dentro de este posicionamiento, asumir la tarea pedagógica implica descolonizar las mentes y transformar las estructuras políticas, sociales y económicas hasta ahora permanentes.

Desde este entramado de discursos es como se da cuenta de los distintos posicionamientos políticos, académicos y pedagógicos que se fijan o interactúan —en distintos momentos, niveles y planos— en torno a la noción de educación intercultural y las acciones derivadas de ésta (ver cuadro 17) (Dietz, 2013; Marí, 2009).

Cuadro 17
Complejión discursiva de las políticas educativas en Latinoamérica.

Modalidades de organización institucional de la educación intercultural.	Programas educativos interculturales.	Modelos educativos y nodos discursivos primarios interculturales.	Enfoques educativos y nodos discursivos secundarios interculturales.	Dispositivos pedagógicos y nodos discursivos terciarios interculturales.
Subsistema	Programas oficiales.	Asimilacionista	Educación para asimilar. Educación para compensar.	Discurso de la normalización.
Sistema paralelo.	Programas autónomos oficiales.	Pluralista	Educación para diferenciar. Educación para biculturalizar. Educación para tolerar. Educación para prevenir el racismo.	Discurso de lo común y lo diverso.
			Educación para transformar. Educación para interactuar. Educación para empoderar.	Discurso de diálogo y comunicación.
Sistemas autónomos.	Programas autónomos no oficiales.	Crítico o sociocrítico.	Educación para descolonizar.	La educación otra.

Fuente: Elaborado a partir BID (2004); Marín (2007); Dietz (2011).

Sin embargo, como se ha discutido a lo largo de este trabajo, tiende a prevalecer una tendencia restrictiva de la noción de interculturalidad, anclada principalmente en la concepción de “lo diferente” como referencia a los grupos denominados minoritarios (Muñoz, 2011; Dietz, 2012; Didou y Remedi, 2009).

Esta tendencia parece apoyarse de la tesis histórica de integración que, en mayor o menor medida, acentúa la necesidad de incorporar a dichas minorías en los sistemas educativos oficiales y promover en ellas —como lo señala la UNESCO (2007)— la adquisición de competencias necesarias para generar una auténtica igualdad de oportunidades de acceso a la cultura dominante, apegada a los requerimientos del proceso de globalización —o apertura del mercado económico— bajo la denominación de interculturalidad positiva (Nieto y Millán, 2006).

A modo de consideraciones preliminares.

- La fractura de la gran narrativa de la cultura única da origen a múltiples concepciones que manifiestan y legitiman el surgimiento de distintos movimientos culturales que pugnan por su reconocimiento y la transformación de las estructuras sociales, políticas y económicas dominantes.
- El reconocimiento y la institucionalización de dichos movimientos abre paso a la generación de distintos mecanismos de contención y regulación de la diferencia cultural, expresados, principalmente, en políticas de compensación y discriminación positiva, impulsadas, en su mayoría, desde distintos organismos internacionales.
- Dichos mecanismos de contención y regulación se concentran en el campo educativo sin alterar las estructuras dominantes. Como parte de este proceso se adopta e institucionaliza el discurso de la interculturalidad como una respuesta acorde y moldeable a las demandas de reconocimiento y reivindicación de la diferencia cultural.
- La institucionalización del discurso de la interculturalidad adquiere auge con la irrupción de las políticas económicas neoliberales bajo la noción de interculturalidad positiva, impulsada por la UNESCO e institucionalizada con distintos matices y énfasis discursivos en gran parte de las políticas educativas en América Latina.

CAPÍTULO 2

LA CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA POLÍTICA EDUCATIVA MEXICANA: CONTINUIDADES, CAMBIOS Y ENCRUCIJADAS.

Subtemas:

- 2.1 El mito del “mestizaje nacional” y la institucionalización del discurso integracionista en la política educativa nacional.
- 2.2 La construcción del proyecto de la “unidad nacional” y la institucionalización del discurso de la educación bilingüe bicultural en la política educativa nacional.
- 2.3 El proyecto de la “revolución educativa” y la institucionalización del discurso de la interculturalidad en la política educativa nacional.
- 2.4 La modernización educativa y el discurso de la interculturalidad en la política educativa nacional.

Introducción al capítulo

El capítulo da continuidad al análisis desarrollado en el capítulo anterior y se deriva del segundo momento de análisis de la ruta metódica propuesta para esta investigación. El capítulo analiza los rasgos predominantes, las continuidades y los cambios que definen el discurso de la interculturalidad en la política educativa mexicana. Intenta describir y analizar los momentos y las coyunturas políticas, económicas y sociales que ha atravesado la constitución del discurso de la interculturalidad y su proceso de institucionalización en el sistema educativo mexicano.

Para la elaboración se recuperan fuentes bibliográficas que dan cuenta de las principales discusiones teóricas y políticas en torno al tema de la interculturalidad en la educación mexicana y diferentes documentos normativos y jurídicos que abonan a la conformación del discurso intercultural, entre ellos, informes de gobierno, planes de desarrollo nacional, programas de desarrollo educativo y reformas constitucionales.

El capítulo está organizado en cuatro momentos, en el primero se destaca el análisis del “Mito del mestizaje” como referente inicial de las discusiones en torno a reconocimiento de la diferencia cultural en la política educativa mexicana; en el segundo, se analiza la articulación del origen del discurso intercultural y los “emergentes” movimientos indígenas con el de la “unidad nacional”; en el tercero, se estudia el posicionamiento del discurso de la interculturalidad en la política educativa y su relación con el planteamiento de la revolución educativa mexicana; en el cuarto, se destacan las movilizaciones indígenas y el desarrollo de las políticas neoliberales o de modernización educativa como plataforma de la institucionalización del discurso de la interculturalidad.

2.1 El mito del “mestizaje nacional” y la institucionalización del discurso integracionista en la política educativa nacional.

La marcha hacia una [única] cultural no ha sido resultado del consenso entre iguales, sino de la dominación y la violencia. En la historia de todos los pueblos, tanto en la constitución de las naciones como la de los imperios, se expresó siempre el predominio de una cultura más general sobre culturas particulares. Al someterse al predominio de las culturas más generales las culturas particulares sufrieron una suerte variable entre dos extremos: o su destrucción o su asimilación (Villoro, 2007a, p. 153).

La institucionalización del discurso de la interculturalidad en el Sistema Educativo Mexicano (SEM) ofrece un abanico de matices y tensiones conceptuales y normativas —como se ha señalado en apartados anteriores de este trabajo— que se concreta en distintos niveles, momentos y espacios dentro de la vida política, académica y pedagógica nacional, tendiendo como núcleo nociones en apariencia ampliamente discutidas, entre ellas la indígena⁵⁰ (Sánchez, 1999; Bertely, 1999; Muñoz, 2011; Dietz, 2011).

La noción de lo indígena ha marcado el escenario o campo en el que se ubica el origen, el desarrollo y la institucionalización del discurso de la interculturalidad en México, como ha sucedido en gran parte de América Latina⁵¹; desde esta noción, el discurso de lo intercultural se ha configurado y reconfigurado históricamente, dando cuenta del complejo proceso de descubrimiento, reformulación de ideas y tensiones en torno al mismo (Díaz, 1987; Villoro, 2007a; Bello, 2007).

De acuerdo con Bertely (1999) y Sánchez (1999), dicho proceso de descubrimiento y tensión no es nuevo, como podría parecer; desde la segunda mitad del siglo XIX el planteamiento de lo indígena —o el “problema del indio” como antesala del discurso intercultural (Dietz, 1999; 2011)— se estableció como un elemento central en el impulso de diversas discusiones académicas y reformas políticas e institucionales que de alguna u otra

⁵⁰ De acuerdo con Montemayor (2010), si bien la noción de indígena se ha empleado como término genérico para distinguir o diferenciar los distintos grupos indígenas de los no indígenas, hasta ahora representa un concepto ambiguo y poco explorado en el campo académico.

⁵¹ En el desarrollo del **Capítulo 1, subtema 1.4** de este trabajo se presenta una aproximación a las discusiones teóricas, políticas y pedagógicas en torno al discurso de la interculturalidad en América Latina.

manera aspiraron a generar una nación unitaria y homogénea, apoyada, en la mayoría de los casos, en una concepción “evolutiva” e ideológica del mestizaje⁵².

Desde la mirada de diferentes autores (Sánchez, 1999; Bertely, 1999; Morales, 1999; De la Peña, 2002; Bello, 2007; Dietz, 2011), dicha concepción se estableció como una plataforma de distintas posturas académicas que frente a la ambigüedad de la época intentaron proyectar la tesis de una necesaria fusión racial y unificación cultural, lingüística y económica para dar origen, desarrollo y consolidación a una “auténtica nación”⁵³.

Esta tesis repercutió de forma visible en la conformación de la estructura social, económica y cultural de país, por lo menos en la primera mitad del siglo XX. Su concreción estuvo marcada por distintas posiciones políticas que si bien diferían en el enfoque y los mecanismos de acción compartían el interés de buscar una solución al problema que planteaba la presencia de la figura indígena y su inserción en la cultura nacional (Sánchez, 1999; De la Peña, 2002).

Desde la consumación de la independencia la cuestión indígena se presentó como un eje discursivo central en el proceso de construcción del Estado Mexicano y la cultura nacional. Para la estructura independentista en ascenso⁵⁴ dicha cuestión se presentó como un obstáculo en el desarrollo de un nuevo proyecto modernizador, distintas corrientes políticas y académicas afines platearon la figura indígena como opuesta al “progreso” y la “civilización” que requería el país, como solución propusieron, según Dietz (2011), su incorporación a partir de la transformación y disolución de su organización y forma de vida.

⁵² De acuerdo con De la Peña (2002), la noción de mestizaje surge en el siglo XIX, como derivación de las teorías evolucionistas europeas del periodo, esta refiere a estadios de desarrollo evolutivo -biológico y cultural- denominados con los términos de: salvajismo, barbarie y civilización, este último nivel o estadio estaba ocupado, en el caso europeo por la cultura occidental, en el caso mexicano y parte de Latinoamérica por el mestizo, muchas veces influenciado por la cultura occidental. Desde esta base la noción de mestizaje se estableció como un proceso “natural” y culminante del desarrollo de las sociedades latinoamericanas y en particular la sociedad mexicana. El desarrollo histórico de este planteamiento en Europa y su expansión en América Latina se desarrolla con mayor amplitud en el **Capítulo 1, subtema 1.1** de este mismo trabajo.

⁵³ Dicho planteamiento parte de la tesis de que la conformación homogénea de una nación representa el último estadio de desarrollo evolutivo, cultural, política y económico de la sociedad, asociado con la noción de mestizaje. Manuel Gamio, en su libro *Forjando patria* hace referencia a dicho supuesto referenciando los casos de Francia y Alemania.

⁵⁴ Con esta noción se refiere a los actores políticos e intelectuales surgidos con el movimiento de la independencia y que una vez culminada lograron posicionarse en espacios nacionales de toma de decisión política, económica, educativa y cultural.

Para ello, la educación escolar y los programas de desarrollo promovidos desde las estructuras del Estado nacional se convertirían en un mecanismo fundamental. Ambas acciones tendrían la función de eliminar la “heterogeneidad” a partir de la incorporación de la figura indígena a la cultura nacional dominante; el éxito de ambas líneas de acción se vería reflejado en un supuesto fortalecimiento del Estado y de la conciencia “nacional” (De la Peña, 2002; Bello, 2007).

Las primeras discusiones en torno al papel de la educación y del propio Estado nación en el proceso de transformación y disolución de lo indígena giraron en torno a dos planteamientos, en apariencia antagónicos; por un lado, la idea de la creación de una educación y de instituciones acordes y exclusivas para la figura indígena y, por otro, la idea de una educación de incorporación en la que dicha figura, como elemento diferenciador, recibiera la misma educación y las mismas funciones que el resto de la población nacional (Sánchez, 1999; Montemayor, 2010).

Desde la mirada de Sánchez (1999), ambos planteamientos se mantendrían como nodos de discusión durante las siguientes décadas, no sólo en el campo educativo; sin embargo, más allá de las diferencias, ambas acciones mantuvieron el objetivo en común de afianzar y agilizar la incorporación del indígena en la cultura nacional, con lo que supuestamente se garantizaría su ingreso al progreso y la civilización.

Frente a dicho supuesto distintos grupos y movimientos indígenas cuestionaron y opusieron límites a tales acciones, principalmente a finales del siglo XIX, no obstante, su organización e impacto se mantuvo transitorio y local (Sánchez, 1999). Fue hasta principios del siglo XX que sumándose a diferentes movimientos sociales, políticos y académicos contribuyeron a la idea de desarrollar proyectos nacionales alternativos, mismos que terminaron por coincidir en el movimiento de la Revolución Mexicana (Díaz y Sánchez, 2002; Bello, 2007; Dietz, 2011).

Pronto la figura indígena se estableció como un pilar fundamental en dicho movimiento, acompañada de las reivindicaciones y reformas agrarias de las primeras décadas. Para Díaz (1987) y Sánchez (1999), esta relación representó la originalidad y el impulso del

movimiento revolucionario, sin embargo, las diferencias internas terminaron por imponer un nuevo proyecto de nación, en el que lo indígena se vio claramente desplazado⁵⁵.

Al igual que el ascenso independentista, el movimiento de la revolución mexicana representó la instauración de una nueva estructura y un nuevo orden político, económico y social, sin que ello implicara el desplazamiento de los principios y las pretensiones ideológicas de una nación unificada y homogénea; el cambio, según Dietz (2011), no estuvo en la concepción hegemónica de nación sino en el actor protagónico de ésta. Para Montemayor (2010), este desplazamiento ha sido una constante histórica:

En el seno de las sociedades dominantes ha [existido] como eje recurrente (...) un actor principal que se llamó sucesivamente conquistador, encomendero, corona española, administración virreinal, pueblo colonizador, nación, gobiernos revolucionarios o de la transición democrática (Montemayor, 2010, p. 50)

Desde esta estructura se estableció un nuevo imaginario político, económico y cultural que hasta finales del siglo XX dio soporte a un emergente proyecto de nación denominado posrevolucionario. Dicho proyecto fue impulsado por críticos e intelectuales afines al movimiento de la Revolución Mexicana, entre ellos, Andrés Molina Enríquez, Manuel Gamio, José Vasconcelos y Moisés Sáenz. Desde este proyecto se sentaron las bases de la ideología y el discurso nacionalista desde el cual se impulsaron, entre otras acciones, políticas educativas dirigidas a los grupos o sectores que no se identificaban del todo con el proyecto hegemónico de nación, entre ellos, los grupos indígenas (Bertely, 1999; Morales, 1999; Dietz, 2011).

En este contexto, el proyecto posrevolucionario de nación terminó por someter la figura indígena a un proceso de “aculturación selectiva” destinado a sustituir los elementos culturales indígenas por los de la cultura nacional; para tal cometido, la educación escolar se estableció y consolidó como el principal dispositivo de cristalización de la ideología nacionalista (Dietz 1999; 2011).

Cuando niños de clase pobre indígena concurren en un pueblo a escuelas que tienen discípulos de la clase superior, comienzan por despertar y acaban por aprender tanto como los demás; pero deben a

⁵⁵ Desde la mirada de Sánchez (1999), las diferencias entre las corrientes revolucionarias carrancistas y villistas en torno al tema agrario y el posicionamiento de la corriente villista, poco convencida de la restitución de las tierras, aguas y bosques arrebatados a los pueblos indígenas, en las estructuras nacionales condujo al olvido de la figura indígena, no obstante que en 1917 se reconoció su derecho a dicha restitución.

éstos su buen éxito y por ellos tienen estímulos. Cada escuela de este género puede apenas hacer de la clase india unos cuantos ciudadanos por año; pero la escuela que va a buscar al indio en sus montañas o en sus poblados primitivos no da a la nación un solo hombre (Rabasa, 1949 en Montemayor, 2010, p. 70).

Así, la figura indígena se convirtió en el centro del debate académico y pedagógico del proyecto posrevolucionario de nación, aunque su incorporación no representó, precisamente, un conjunto ordenado de líneas o propuestas de acción, sino un proceso marcado por antagonismos y tensiones.

La educación para los pueblos indios representó un cambio de vida y de cultura para sus comunidades, y de alguna manera, se concibió como obligatorio, pues no se concebía una tarea educativa en un contexto pluricultural (...), lo cual llevaría a reconocer la paradoja que se intentaba construir. [Sin embargo] el cambio conceptual y la instrumentación del proyecto estaba trazado; surgieron las primeras escuelas denominadas “escuelas de peor es nada”, que funcionaron en 1911 (antes de la creación de la Secretaría de Educación Pública) y que constituyeron la primera acción educativa del Estado mexicano para atender las zonas indígenas (Bello, 2007, p. 17-18).

Hasta antes de la segunda década del siglo XX, la educación escolar se había presentado en forma de experiencias aisladas y con poca articulación, además de concentrarse, en la mayoría de los casos, en zonas consideradas urbanas o de gran confluencia; desde este escenario y frente al “problema indígena”, se planteó la necesidad de generar un organismo central que orientara, formalizara y administrara la educación escolar en todo el país, esta idea condujo a la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), impulsada por los críticos e intelectuales surgidos con el movimiento de la revolución mexicana (Morales, 1999; Bertely, 1999).

De acuerdo con Bertely (1999) y De la Peña (2002), la SEP tuvo la tarea primordial de impulsar y consolidar las estrategias y los mecanismos necesarios para “recuperar” la figura indígena de la supuesta *barbarie* que le caracterizaba su propia condición cultural⁵⁶. Dicho planteamiento partió de la tesis de que una vez incorporada la población indígena — culturalmente diferente— dentro de la estructura de un sistema educativo formal — culturalmente uniforme— adquirirían el conocimiento y la “capacidad” necesaria para actuar

⁵⁶ Entre los principales impulsores de dicha tarea estuvo José Vasconcelos que refiere a este planteamiento en su libro *La raza cósmica*.

dentro de la sociedad mayoritaria, lo que, a corto plazo, les permitiría superar su condición de indígena.

Desde esta perspectiva, la solución al “problema indígena” estaba en adoptar e impulsar a profundidad un sistema educativo nacional que a partir de la transmisión de la cultura dominante fungiera como el vehículo para incorporar al indígena en la sociedad nacional (Bertely, 1999; Bello, 2007). Siguiendo este planteamiento, de acuerdo con Gutiérrez (2001),

se introdujeron reformas educativas, más leyes y la necesaria infraestructura a fin de [que la educación] llegara a grandes sectores de la sociedad. La tarea de difundir la educación masiva cobró importancia. Los objetivos estaban muy comprometidos en inculcar el sentido de una educación nacional en la población (p. 91).

Las primeras acciones desplegadas por la SEP se centraron en estructurar el Departamento de Educación y Cultura Indígena —promovido por Manuel Gamio— e impulsar la creación de escuelas y programas especiales para la incorporación progresiva de la figura indígena, entre ellos las Misiones culturales y la Casa del pueblo (Morales, 1999; Bertely, 1999).

Ambos programas mantuvieron tareas complementarias, mientras las Misiones culturales se establecieron como un eje fundamental en la tarea de incorporar al indígena en el proyecto de civilización nacional (Gamboa, 2007), la Casa del Pueblo buscó acelerar la sumisión del indígena al sistema social, económico y cultural dominante (Bello, 2007).

La idea de la Casa del Pueblo era en principio remover los aspectos retardados de la cultura [indígena], para acelerar el desarrollo de la comunidad y de la nación en pos de la homogeneidad, en fin, integrarlo dentro de la vida nacional (Bello, 2007, p. 22)⁵⁷.

El impacto de dichos programas se vio reflejado en el gradual crecimiento de la población atendida. En la Casa del Pueblo, según Bello:

⁵⁷ Los contenidos de ambas acciones educativas giraron en torno a la alfabetización y algunas actividades prácticas, según la región, entre ellas, las actividades agrícolas —selección de semillas, siembra y cosecha; pequeñas industrias agrícolas, centradas en la apicultura o la avicultura; industrias locales para la manufactura de objetos de barro o carrizo; así como, diferentes oficios destinados a los hombres, entre ellos, la carpintería, y algunos otros destinados a las mujeres, como la economía doméstica (Morales, 1999).

En septiembre del mismo año [de su creación], asistían 34, 000 [alumnos indígenas] y al inicio de 1924, funcionaban 1,023 planteles con 50, 000 alumnos y a finales del mismo año, se contaba con 1, 089 centros y una población escolar de 65,000 alumnos, atendidos por 1,146 maestros (2010, p. 22).

Por otro lado, en el caso de las Misiones culturales:

A pesar de que los datos varían con respecto de las fuentes entre 1923 y 1938 el número de Misiones Culturales aumentó de 1 a 18 [y] el de misioneros de 7 a 150 (Gamboa, 2007, p. 2).

En los siguientes años, bajo la gestión de José M. Puig como secretario de educación pública y Moisés Sáenz como subsecretario, se inició una reestructuración de la SEP, particularmente en el ámbito indígena. En esta reestructuración el Departamento de Educación y Cultura Indígena, paso a formar parte del Departamento de Escuelas Rurales Primarias Foráneas e Incorporación Cultural Indígena.

Para Díaz (1987), la creación de dicho Departamento colocó como nuevo elemento discursivo la justicia social, desplazado una vez concluido el movimiento de la Revolución Mexicana. Desde esta noción se empezó a vislumbrar, a partir de experiencias aisladas, la posibilidad de reconocer y recuperar la “cultura indígena” como elemento transitorio a una “cultura mayor” nacional. La idea estaba en dotar al indígena de los instrumentos necesarios para incorporarlo en la cultura nacional.

Se plantea la integración del indio a la sociedad nacional a partir de su bagaje cultural, proporcionándole los instrumentos de la civilización necesarios para su articulación dentro de una sociedad moderna. El proceso de asimilación propuesto ya no habla de compulsión (...) ahora el procedimiento implica mayor cautela: se muestra respeto a las culturas indígenas y, al mismo tiempo, las comunidades son incitadas a invertir sus propios esfuerzos para lograr su propio mejoramiento y su integración a la nación (Díaz, 1987, p. 20).

Desde este planteamiento, en 1926 se fundó la Casa del Estudiante Indígena.

Para ello fueron reclutados jóvenes varones de 26 grupos indígenas diferentes (...) y sometidos a una enseñanza y capacitación técnico profesional totalmente urbana y occidental (...) para que al regresar a sus comunidades pudieran llevar lo aprendido hasta esos lejanos lugares (Bello, 2007, p. 24).

De acuerdo con Morales (1999), para la SEP y el proyecto nacional posrevolucionario en general, la construcción de la nación requería poner en práctica acciones coordinadas en

el campo de la educación, la salud y la economía en particular, este último sería, según Díaz (1987), el verdadero origen del problema y la línea de acción a seguir dentro del programa de la Casa del Estudiante Indígena.

Desde el momento en que la sociedad [nacional] capitalista se pone en contacto con sistemas socioeconómicos distintos [como el indígena], se plantea el problema de la integración; es decir, la cuestión de la transformación de éstos, a imagen y semejanza de los rasgos que constituyen la naturaleza esencial del sistema histórico que representan las primeras (Díaz, 1987, p. 12).

Desde dicho posicionamiento, el proyecto educativo nacional expresado en la Casa del Estudiante Indígena trató de suprimir la historia indígena, su identidad, sus valores culturales y su organización en aras del desarrollo económico hegemónico (Díaz, 1987; Bello, 2007).

La Casa del Estudiante Indígena [catalogada como el “experimento psicológico” desarrollado por Sáenz] intenta demostrar que los indios, no obstante sus diferencias raciales con los europeos pueden superar [a partir de la educación] la distancia cultural y económica evolutiva que los separa de la civilización occidental (Bertely, 1999, p. 77).

Bajo este impulso se instalaron 11 internados que años después terminaron por sustituir el modelo de la Casa del Estudiante Indígena. Con el establecimiento de dichos internados se intentó llevar la educación escolar a las propias regiones indígenas, con tal propósito se impulsó la creación de la infraestructura necesaria al interior de los pueblos mayoritarios (Morales, 1999; Bello, 2007; Ricco, 2016).

Estas acciones representaron el inicio de una denominada corriente indigenista que, retomando la propia figura y el discurso indígena, se estableció como pilar de la estructura hegemónica nacional (Díaz, 1987; Díaz y Sánchez, 2002; Bello, 2007).

[El denominado indigenismo] fue una propuesta de aculturación, cuya lógica consistió en interpretar lo indígena como expresión de un pasado que debía disolverse en cuanto pasaba a formar parte de una identidad nacional homogénea. Era la nación la portadora abstracta de lo indio, y no el indio el forjador de su indianidad. Ello marcó el comienzo de la política indigenista (Bello, 2007, p. 25).

Desde la mirada de Díaz (1987) y Sánchez (1999), dicha política se estableció como la consolidación de un proceso de reconocimiento de la figura indígena y como emblema y mecanismo de unificación y homogeneización cultural. Desde su formulación se exaltó el

origen histórico de la figura indígena y se le reconoció, por lo menos de forma discursiva, como un ciudadano más frente a los “beneficios” de progreso nacional; aunque dicho replanteamiento no haya representado un gran cambio.

[Se intentó] tener respeto hacia la peculiaridad de la cultura indígena, tratar de hacerla progresar sin sujetarla arbitrariamente a la cultura dominante. Adaptar los sistemas sociales y educativos que los rigen a sus características propias; procurar su evolución pausada, sin violencia. En suma, las soluciones a la antinomia variarían según los casos; pero siempre tenderían a mantener el equilibrio entre dos exigencias: el respeto a la personalidad indígena y la necesidad de su progreso (Villoro, 1999, p. 25).

Si bien la política indigenista representó un paso adelante en la concepción de lo indígena dentro del discurso nacional, en la acción el reconocimiento y la tesis unívoca de progreso exigió la permanente asimilación de los valores de la cultura nacional dominante (Díaz, 2003; Bello, 2007).

Así surgió la denominada política indigenista, que pretendió la integración de la cultura indígena a la sociedad nacional, lo que implicó suponer que el indigenismo no era una propuesta hecha por los propios indios, sino por los grupos nacionalistas en el poder, que consideraban que aquellos no podían por sí mismos autogenerar un modelo propio. Ello permitió recrear y crear una serie de mecanismos de intermediación (...) logrando, en definitiva, una mayor integración cultural (Villoro, 1999, p. 25).

En este escenario, la SEP —con Narciso Bassols como secretario de educación pública— impulsó acciones que buscaron consolidar las estructuras nacionales, principalmente educativas. A partir del argumento del estancamiento del progreso y la justicia social, ideales del proyecto nacional posrevolucionario, la educación tendió a subordinarse al desarrollo económico y productivo que, según Bassols, requería el país, y, en particular, la figura indígena (Bertely, 1999; Morales, 1999).

Las escuelas regionales campesinas —creadas mediante la fusión de las escuelas centrales agrícolas, y las misiones culturales—, los internados indígenas regionales —creados en sustitución de la Casa del Estudiante Indígena, clausurada en 1932— y el resto del aparato escolar se subordinan al desarrollo económico y transformación de las relaciones productivas en el medio rural (Bertely, 1999, p. 79).

Esta reorganización afianzó la función rectora del Estado nacional dentro del proyecto educativo posrevolucionario que, como prolongación de otras acciones, mantuvo y promovió la necesidad de incorporar la figura indígena; sin embargo, a diferencia de años

anteriores, partió del discurso de la reforma agraria, impulsado inicialmente por el movimiento de la Revolución Mexicana (De la Peña, 2002; Morales, 1999).

Dicho discurso marcó el periodo cardenista e impulsó la figura indígena como la de un actor potencial del desarrollo productivo y económico de la nación. Desde esta nueva figura, el Estado nacional tendió a asimilar el discurso indígena dentro del sector agrario, hecho que terminó por reorientar la política educativa, los programas y la función de la escuela dirigida a la población indígena (De la Peña, 1999; Sánchez, 1999; Buenfil, 1999).

La vida cotidiana de las escuelas y comunidades se ve afectada por la introducción de nuevas formas de organización administrativa (regiones escolares), social (uniones, comités y campañas) y productiva (cooperativas, clubes y cajas de ahorro) (Bertely, 1999, p. 81).

En este marco —como sugerencia de Sáenz— se originó la creación del Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, que, de acuerdo con Bello (2007), tendría a su cargo la atención del tema indígena en relación con los aspectos económicos fundamentales en la tenencia de tierra y en otras áreas sociales, como la educativa.

El nuevo departamento [reproduciendo la experiencia de la desaparecida Casa del Estudiante Indígena] incorpora 33 internados con 3,000 alumnos y algunas brigadas de mejoramiento indígena en áreas de salubridad e higiene, educación e introducción de técnicas modernas de cultivo, servicios médicos, etcétera, con el fin de prestar educación especial a los grupos indígenas (Bello, 2007, p. 28).

Como parte de estas acciones se impulsaron tres nuevos mecanismos que intentaron coadyuvar en la consolidación de la cultura nacional, entre ellos, se facilitó el acceso del Instituto Lingüístico de Verano (1935) —organización estadounidense—, como apoyo técnico en las tareas de incorporación lingüística⁵⁸; se promovió la creación de brigadas de penetración cultural (1937) que tuvieron como función vigilar y promover el desarrollo socioeconómico de las comunidades indígenas y, finalmente, se impulsó la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas (1939), en la que, según Bertely (1999), surgieron las primeras discusiones y cuestionamientos en torno a las políticas indigenistas.

⁵⁸ De acuerdo con Morales (2004), si bien el Instituto Lingüístico de Verano tuvo una gran importancia en el estudio de las lenguas y culturas indígenas, sus trabajos, implícitos, de conversión religiosa desataron diferentes problemáticas que, a mediano plazo, terminarían por determinar su expulsión del país.

La añeja discusión sobre si la enseñanza debía impartirse en las lenguas vernáculas o en la nacional, quedó zanjada —al menos en los siguientes años— y las voces que se hicieron escuchar con mayor fuerza fueron las de los antropólogos [que], consideraban que la educación indígena basada en español había sido una “estrategia poco afortunada”, y que era menester conocer las lenguas indígenas e impartir la enseñanza en éstas, para alcanzar, ya no la incorporación —término que se volvió prohibido—, sino la interculturalización. Esta última garantizaría la castellanización [e integración] más rápida y exitosa (López, 2003, p. 62).

Desde esta nueva plataforma en 1940 se impulsó el Primer Congreso Indigenista Interamericano, en la ciudad de Pátzcuaro, Michoacán, con el apoyo del Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (Bertely, 1999). La instauración de este congreso significó un proceso de inflexión que sentó las bases de una nueva etapa en las políticas indigenistas, no sólo en México. Aunque con claroscuros, al concluir el congreso se destacaron tres directrices que se expresaron en nuevas estructuras y acciones particularmente educativas:

Primero: Que el problema de los pueblos indígenas de América es de interés público. De carácter continental y relacionado con los propósitos afirmados de solidaridad entre todos los pueblos y gobiernos del mundo.

Segundo: Que no son aconsejables los procedimientos legislativos y prácticas que tengan origen en conceptos de diferencias raciales y con tendencias desfavorables para los pueblos indígenas. El principio básico en este sentido es la igualdad de derechos y de oportunidades para todos los grupos de la población americana.

Tercero: Todas las medidas o disposiciones que se dicten para garantizar los derechos y proteger cuanto sea necesario a los grupos indígenas, deben ser sobre el respeto a los valores positivos de su personalidad histórica y cultural y con el fin de elevar su situación económica y la asimilación y el aprovechamiento de los recursos de la técnica moderna y de la cultura universal (Pineda, 2012, p. 22).

De este primer congreso surgieron diferentes discusiones e iniciativas en torno a la necesidad de crear instancias especializadas para atender —bajo el emblema del “respeto cultural”— el denominado “problema indígena”; sin embargo, gran parte de los debates políticos, académicos y pedagógicos continuaron manteniendo la búsqueda de integrar la figura indígena en la cultura dominante nacional (Morales, 1999; Díaz, 2003).

Explícitamente, después del congreso de Pátzcuaro, se adapta a la política indigenista el relativismo cultural, asimilando los planteamientos básicos que se esbozaron anteriormente. Pero, como ya se dijo

contiene una grave contradicción interna, en la medida que se hace imperativa la necesidad de transformar a los grupos indígenas; necesidad que, desde luego, no abandonan los indigenistas mexicanos. Desde el principio, es percibido el conflicto entre el postulado relativista de respeto irrestricto a las culturas y la necesidad de integrarlas a la sociedad nacional (Díaz, 1987, p. 21).

En el marco de dichas discusiones, el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, bajo la orientación de Aguirre Beltrán, afianzó su posición dentro de la SEP que, sin perder de vista la tesis de progreso y justicia social, rompió el discurso del respeto absoluto a la figura indígena para señalar la necesidad y exigencia de integrarla —ya no incorporarla como se había señalado décadas anteriores— en la estructura nacional para evitar con ello la desigualdad social y económica histórica en dicha población (Bertely, 1999; Bello, 2007).

No se trata ni de la asimilación a ultranza (que propondría el evolucionismo) ni del respeto absoluto al mundo indígena (que se deriva del culturalismo radical). En suma, el indigenismo no es ni culturalista ni asimilista, “pero es ambas cosas a la par”. En la medida en que las culturas indígenas son en realidad configuraciones complejas que derivan de la antigua situación colonial de explotación, no pueden ser respetadas en bloque; sin embargo, hay aspectos de tales culturas que son auténticamente indios y que, en consecuencia, merecen ser conservados (...) no todo puede o debe ser respetado, ni tampoco todo requiere de una asimilación por parte de la sociedad nacional. Parece, no obstante, que en función de este indigenismo es poco lo que los indios conservarán de su propio mundo (...) sólo la integración total a la sociedad nacional parece garantizar el rompimiento de las relaciones de explotación y el respeto se reduce entonces a un ambiguo reconocimiento de la “dignidad del indio” (Díaz, 1987, p. 24).

Desde este planteamiento se señaló la necesidad de establecer medidas integrales de acciones regionales y nacionales para impulsar una auténtica integración del indígena, entre dichas acciones se encontró, principalmente, la fundación del Instituto para la Alfabetización de Lenguas Indígena, impulsado en 1944 bajo el pronunciamiento de Jaime Torres Bodet como secretario de educación pública (Morales, 1999; Bertely, 1999).

La creación de este nuevo instituto partió, entre otros aspectos, del planteamiento de que la ausencia de progreso y justicia social en torno a la figura indígena tenía su causa en el desconocimiento de la lengua y la cultura nacional, desde este argumento sus funciones se centraron en promover una fuerte campaña nacional de alfabetización y castellanización.

[Dichas acciones] conducirían a [reafirmar] dos corrientes en política educativa, con relación a los grupos indígenas de México: la primera consideraba la necesidad de asimilar a los grupos indígenas por métodos coercitivos y directos, para que, al desaparecer estos grupos, la sociedad lograra su

uniformidad y homogeneización. La segunda postulaba la necesidad de utilizar para la educación indígena las propias lenguas indígenas, con el fin de lograr *a posteriori* el aprendizaje del idioma y la cultura nacional (Bello, 2007, p. 33).

Estas acciones se vieron legitimadas por un contexto de reorganización internacional, tras la Segunda Guerra Mundial y de forma particular la fundación de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1945 (Morales, 1999).

La fundación [de la ONU] todavía se produce sobre unas bases no sólo estatales, sino también coloniales, bajo estas realidades, se prevé un disciplinamiento del colonialismo [cultural], no su superación (Bello, 2007, p. 34)⁵⁹.

Desde este marco, en 1946 se desplazó la figura del Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas para dar paso a la Dirección General de Asuntos Indígenas. Dos años después, se sumó la creación y el impulso del Instituto Nacional Indigenista (INI) que asumió la función de promover y articular diferentes medidas para acelerar la integración del indígena en la vida nacional y mejorar sus condiciones de vida.

El INI se propuso no reducirse a un enfoque meramente cultural, sino aplicar programas de promoción económica, agricultura, caminos y planeación de tierras, bosques y aguas. Sus bases organizativas fueron los llamados centros coordinadores, que iniciaron proyectos regionales de desarrollo para abarcar a los núcleos indígenas marginados y a las vecinas poblaciones mestizas que se hallaban igualmente en situación de subdesarrollo (...). El incremento del poder adquisitivo fue considerado en ese momento un prerrequisito indispensable para la aculturación de los pueblos. También la restitución de tierras a las comunidades despojadas. Igualmente, las mejoras a la tecnología agropecuaria y el consecuente aumento de la producción. Comenzó a construirse una red de caminos para facilitar el transporte. Se extendió el sistema educativo y se difundieron conocimientos médicos y sanitarios (Montemayor, 2010).

En este mismo año, la ONU impulsó la Declaración Universal de Derechos Humanos que, de forma directa e indirecta, reavivó las discusiones políticas, económicas y académicas en torno al reconocimiento de las diferencias culturales. Sin embargo, este reconocimiento partió como en experiencias previas de una visión cultural dominante limitada a la legitimación de los derechos individuales y la concentración de la rectoría de las acciones en la figura del Estado nación (Bello, 2007)⁶⁰.

⁵⁹ Dicha problemática se profundiza en el **Capítulo 1, subtema 1.1** de este mismo trabajo.

⁶⁰ Este tema se desarrolla a profundidad en el **Capítulo 1, subtema 1.1** de este mismo trabajo.

Dicha tendencia se vio plasmada en la Carta Internacional Americana de Garantías Sociales de la Organización de los Estados Americanos (OEA).

En los países en donde exista el problema de la población aborigen se adoptarán las medidas necesarias para prestar al indio protección y asistencia, amparándole la vida, la libertad y la propiedad, defendiéndolo del exterminio, resguardándolo de la opresión y la explotación, protegiéndolo de la miseria y suministrándole adecuada educación.

El Estado ejercerá su tutela para preservar, mantener y desarrollar el patrimonio de los indios o de sus tribus, y promoverá la explotación de las riquezas naturales, industriales extractivas o cualesquiera otras fuentes de rendimiento, procedentes de dicho patrimonio o relacionadas con éste, en el sentido de asegurar, cuando sea oportuna, la emancipación económica de las agrupaciones autóctonas.

Deben crearse instituciones o servicios para la protección de los indios, y en particular para hacer respetar sus tierras, legalizar su posesión por los mismos y evitar la invasión de tales tierras por parte de extraños (OEA, 1948, Art. 39).

De acuerdo con Sánchez (1999), para hacer efectiva esta plataforma la figura indígena debió colocarse bajo la dirección y el control del Estado nación que delegaría al INI y a la Dirección General de Asuntos Indígenas la función de integrarle en la cultura nacional.

La acción del INI logró sensibilizar a sectores importantes de la población civil frente al problema indígena. Rompió el aislamiento de muchos grupos, redujo actitudes discriminatorias [y] promovió cambios socioeconómicos en la vida de las comunidades (...) (Bello, 2007, p. 38).

Ambas instituciones —en particular el INI— representaron, según Bello (2007), el perfeccionamiento de la “maquinaria” de la nueva política indigenista para penetrar las comunidades indígenas, misma que, más allá del discurso de reconocimiento y respeto, mantuvo, legitimó e impulsó la intención de desplazar la denominada cultura indígena por la cultura dominante nacional.

La política indigenista se presentó —desde su origen— y se mantuvo, hasta esta década, como expresión esencial de una tesis evolucionista que desde diferentes mecanismos políticos e institucionales tuvo como propósito principal acortar la supuesta distancia entre la cultura minoritaria —indígena— y la cultura dominante —nacional— (Díaz 1987; 2003). Al respecto, en 1956 Caso señaló:

Esperamos que el problema indígena como tal desaparezca en los próximos 20 años. Pero eso no implica naturalmente que los valores culturales indígenas habrán muerto entonces; por el contrario, seguirán incorporándose, como ha sucedido hasta hoy, en la vida mexicana (en Bello, 2007, p. 40).

Esta idea marcó el modelo y proyecto educativo impulsado en las siguientes décadas. La política educativa en torno al indígena recayó en la cultura dominante nacional como fin último, sin reconocer la denominada cultura o figura indígena. Se reconoció mientras cumplió su papel de “diferente”; se visibilizó sólo para orientarle en la reafirmación de lo nacional y se aceptó su existencia siempre que admitió la sumisión al sistema social, político, económico y cultural dominante (Morales, 1999; Bertely, 1999; Bello, 2007).

2.2 La construcción del proyecto de la “unidad nacional” y la institucionalización del discurso de la educación bilingüe bicultural en la política educativa nacional.

El indigenismo no está destinado a procurar la atención y el mejoramiento del indígena como su finalidad última, sino como un medio para la consecución de una meta mucho más valiosa: el logro de la integración y del desarrollo nacional (Aguirre Beltrán, en Montemayor, 2010, p. 87).

Con la instauración y consolidación de la plataforma nacional la acción crucial estuvo en integrar de forma sutil “lo diferente” —o lo indígena— en “lo común” —o dominante— con la pretensión unívoca e inagotable de permitirle acceder —con voluntad hospitalaria— a “niveles de vida superiores”, aunque el “beneficio” requiriera del desplazamiento progresivo y, para la mayoría de los casos, el abandono de “lo propio”, incompatible con la cultura nacional y los anhelos de progreso. Desde esta postura se definió lo admisible para orientar —como un deber histórico y moral— el retorno a postulados aparentemente superados (Bertely, 1999; Díaz, 2004; Bello, 2007).

La segunda mitad del siglo XX estuvo marcada por múltiples transformaciones políticas, económicas y sociales en torno al discurso de la diferencia cultural muchas de ellas surgidas de la tensión en el contexto internacional. A diferencia de décadas anteriores, el reconocimiento de la diferencia adquirió mayor protagonismo en el discurso político y pedagógico, parte de este reconocimiento estuvo decantado desde la publicación del Convenio 107 de la OIT que, como se ha señalado en el capítulo 1, puso énfasis —paradójicamente— en la integración y consolidación gradual de la “comunidad nacional” (Díaz, 1986; Bello, 2007)

El aparente reconocimiento internacional y nacional no representó de ninguna manera la respuesta a las problemáticas y demandas de los movimientos sociales y culturales desde principios de siglo. Las acciones desprendidas hasta finales de la década de los cincuenta terminaron por centrar la discusión en la incorporación progresiva y no violenta de la diferencia cultural en los estándares de la cultura nacional y justificar las desigualdades sociales y económicas de las que era objeto a partir de dicha diferencia (Bertely, 1999; Bello, 2007).

Esta idea, como en décadas anteriores, permeó gran parte de las acciones desarrolladas hasta finales de siglo, con diferentes énfasis discursivos. La tendencia estuvo en visibilizar la diferencia para generar los mecanismos políticos y pedagógicos necesarios para silenciarla (Bello y Aguilar, 2014). Dicha tesis de alguna u otra manera sostuvo y promovió el cambio paulatino —y la tensión interna— de la política educativa dirigida a la figura indígena, centrado, principalmente, en el reconocimiento de las particularidades culturales, por un lado y, por otro, el desarrollo de acciones unilaterales afines con la cultura nacional.

El cambio se vio reflejado en diferentes planteamientos operativos, entre ellos, la creación del Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües, promovido por la SEP desde 1963. Este servicio se presentó como un elemento complementario a las tareas llevadas a cabo por el INI desde años anteriores. El impacto del mismo se vio reflejado en su expansión, según Bello:

Para 1968 operaban en 25 regiones indígenas 2150 promotores; para 1970, personal docente de 3815 promotores y maestros bilingües y se atendían 1601 escuelas. Para este mismo año, funcionaban 26 internados y juntos atendían a una población escolar de 5835 alumnos y operaban 24 brigadas de mejoramiento indígena. El Instituto Nacional Indigenista atendía escuelas albergue con 100 becas (2007, p. 42).

Esta expansión significó, entre otros aspectos, la consolidación teórica del indigenismo y el posicionamiento de la escuela como espacio de transición de la denominada cultura indígena a la cultura nacional como expresión de “modernidad” y “civilización” (Bertely, 1999); desde esta perspectiva, la escuela empezó a tomar función como un claro mecanismo de bloqueo y desplazamiento de lo contra-nacional para generar —lo que Bertely (1999) denominó— un proceso de integración nacional inducido.

La noción de integración inducida se instauró como concepción transversal y dominante a lo largo de la década de los setenta, orientando diferentes reformas estructurales, entre ellas principalmente, educativas, estimuladas, en gran medida, por las demandas de los movimientos sociales y culturales generados a finales de la década de los sesenta —relacionados con los surgidos en el contexto anglosajón y europeo, señalados en el capítulo 1 (Morales, 1999; Velasco, 2010)⁶¹.

⁶¹ Para Sánchez (1999), el encuentro de la figura indígena con dichos movimientos explica en gran medida la orientación de sus demandas y su énfasis en la necesidad de un cambio revolucionario del país.

Esta medida estuvo sostenida por una fuerte inversión económica que intentó legitimar el discurso y las acciones emprendidas por el Estado nacional frente a la figura indígena y los sectores académicos disidentes (Sánchez, 1999); según Bello (2007), la inversión se vio reflejada en la creación e impulso de diferentes programas y estrategias en torno a la educación escolarizada.

Se crean cuatro subsecretarías en la SEP, entre ellas la Subsecretaría de Cultura Popular y Educación Extraescolar (1971) que pone énfasis en el desarrollo socioeconómico y cultural comunitario. La Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, dependiente de la Subsecretaría de Cultura Popular y Educación Extraescolar, concentra distintos servicios educativos para este ámbito que habían quedado dispersos. Sus funciones fueron organizar, dirigir, administrar y desarrollar, en el medio indígena, la alfabetización y castellanización por promotores y maestros bilingües; elaborar los planes tendientes a elevar el nivel socioeconómico de las comunidades indígenas; organizar las brigadas del mejoramiento indígena y la formación de promotores y maestros bilingües (...) (Morales, 1999, p. 156).

De acuerdo con Bertely (1999), esta reorganización representó una expresión del carácter mítico y de reivindicación identitaria de la figura indígena, por lo menos como elemento discursivo dentro de la política educativa nacional; asimismo, una “ingeniosa utilería” que reorientó las demandas de dicha figura hacia la satisfacción de los intereses nacionales, definidos por la cultura dominante.

En este proceso, el INI y la SEP emprendieron, bajo el argumento de una mayor participación, una campaña que buscó expandir la estructura y cooptación de organizaciones o grupos indígenas afines a las acciones y el discurso nacional (Sánchez, 1999).

Para cada grupo étnico se impulsa la formación de su respectivo Consejo Supremo, que tendrán la tarea de articular los intereses de la población local ante el Estado a través de intermediarios leales y de cauces controlables. [Sin embargo] cuando por iniciativa del obispo Samuel Ruiz en 1974, en el Congreso Indígena de San Cristóbal se reúnen por primera vez diversas organizaciones independientes de la conflictiva región chiapaneca⁶², el Estado se ve obligado a retomar la iniciativa y convoca un año después a todos los Consejos Supremos al “Primer Congreso Nacional de los Pueblos Indígenas” (Dietz, 2011, pp. 76).

⁶² En este congreso se cuestionó el papel del Estado nación frente a la figura indígena y su relación con los temas del campo, la salud y particularmente la educación, en este último tema se enfatizó el carácter pobre de la educación ofrecida a las comunidades indígenas y su desvinculación con las verdaderas necesidades de las comunidades (Primer Congreso Indígena, en Morquecho, s/f).

Dicha medida representó un elemento de contención que buscó controlar y evitar la radicalización de las demandas indígenas que de alguna u otra manera terminaron por vislumbrarse —aunque de forma condicionada— en las conclusiones y líneas de acción derivadas del congreso (Velasco, 2003; Bello, 2007; Dietz 2011).

El congreso albergó diferentes organizaciones indígenas que cuestionaron la orientación paternalista de las políticas y acciones impulsadas por el Estado nacional, entre los señalamientos se enfatizó el cumplimiento de los artículos 3° y 27° constitucional, relacionados con sus demandas iniciales (Velasco, 2003). Sin embargo, dichos cuestionamientos se presentaron como alteraciones a los límites del reconocimiento y la tesis de integración nacional inducida, lo que condujo a su pronta anulación.

Las limitantes y la falta de acciones concretas llevó a que las organizaciones indígenas, participantes en el primer congreso, promovieran la creación del Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI). Desde este consejo se pugnaría por el reconocimiento pleno de la figura o pueblos indígenas en la toma de decisiones políticas, económicas y educativas, entre ellas las promovidas, desde años anteriores, por el INI (Morales, 1999; Bertely, 1999)⁶³.

Es así como el CNPI iniciaría su lucha por el reconocimiento de las demandas indias y en las que encontraría, como siempre, las trabas para validarlas, de tal forma que, aun cuando no acaba el régimen que le había visto nacer ya tenía problemas con el presidente electo, por las críticas surgidas en el congreso hacia las instituciones encargadas de los asuntos indígenas, como el INI, del cual se planteaba y recomendaba su reestructuración para que los indios tuvieran acceso a las decisiones primarias que les incumbían, además de ser ellos los arquitectos de sus propios proyectos y programas (Bello, 2007, p. 45).

Con la creación e impulso del CNPI, las demandas de reconocimiento dejarían de ser el estandarte de los movimientos indígenas para buscar transitar hacia la “conquista” de espacios dentro de las estructuras institucionales y los espacios de toma de decisiones; no obstante, aun cuando dicho consejo logró cuotas considerables de acceso, de forma particular dentro de la política educativa, su representación terminó por afianzar intereses

⁶³ A pesar de que este consejo representó inicialmente un espacio de participación política y expresión de las demandas indígenas su acción fue limitada dada su dependencia del Estado Nacional Mexicano (Sánchez, 1999).

sectoriales o particulares, dejando de lado el grueso de las demandas indígenas (Sánchez, 1999; Bello, 2007; Dietz, 2011).

Si bien el CNPI se consolidó en la cooptación de espacio institucionales, mantuvo poco impacto al interior de las organizaciones y dentro de las propias comunidades indígenas, limitando, con ello, su existencia formal como un órgano consultivo nacional (Bello, 2007).

Dado que [el CNPI] únicamente refleja las “fiabilidad” política y la “cercanía institucional” de sus integrantes (...) permanece durante mucho tiempo al margen de los procesos locales y se limita a una existencia formal como mero órgano consultivo del indigenismo a nivel nacional (Dietz, 2011, p. 76).

Desde esta plataforma institucional y discursiva se crearon e impulsaron diferentes organizaciones o colectivos indígenas que, entre otros aspectos, mantuvieron sus demandas de —auténtica— participación en la toma de decisiones y el desarrollo de proyectos y políticas dirigidas a las comunidades indígenas.

Se empezaron a formar asociaciones para rechazar las políticas indigenistas. En 1975, se emitió un manifiesto conjunto, nahua y maya, titulado “Conciencia y liberación étnica”. En este mismo año, los maestros bilingües nahuas formaron la Organización de Profesionistas Indígenas Nahuas, A.C. (OPINAC).

Una plataforma de multiplicidad étnica surgió en 1976 durante una reunión nacional a la que asistieron cerca de 40 maestros indígenas e instructores bilingües. Esta reunión, conocida como “Primer Encuentro Nacional de Maestros Indígenas Bilingües”, se llevó a cabo en Vicam, Sonora, en mayo de 1976. En otra reunión de diversas etnias efectuada en junio de 1977, surgió la idea de crear una organización más amplia de profesionales étnicos, después de que se estableciera un comité ejecutivo dirigido a regular las actividades de la recién formada Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües (ANPIBAC) (Gutiérrez en Bello, 2007, p. 47).

De acuerdo con Dietz (2011), la ANPIBAC representó un ejercicio más por consolidar un mecanismo institucional aceptado por la comunidad indígena y leal a los ideales de la cultura y estructura nacional. Desde esta pretensión, la ANPIBAC se instauró como una especie de “élite indígena” ilustrada, atenta, en primer momento, a defender los intereses indígenas frente a la SEP y, posteriormente, asesorar y colaborar, como “expertos oficiales”, en la implementación de programas y políticas dirigidas a la población indígena.

Así, la creación e impulso de la ANPIBAC careció de una participación profunda y disruptiva dentro de las estructuras institucionales; para Bello (2007), dicho escenario se debió a la falta de claridad en los beneficios concretos que buscaba su inserción institucional, por un lado y, por otro, la clara búsqueda de posicionamiento político y económico de ciertos sectores o intermediarios que terminaron por reorientar las demandas iniciales de las comunidades indígenas.

La aparente “pasividad de los indígenas” y su dificultad para hacerse oír, permitió el tiempo de representatividad existente y el que estas organizaciones fueran las que sistematizaran las demandas de sus compañeros e incluso las tuvieran de contenidos ajenos a los grupos étnicos. No se trató, por tanto, de una política indigenista, sino de dar *solución al problema* que supuestamente genera la población indígena con relación al resto de la sociedad (Bello, 2007, p. 48).

Desde la mirada de Morales (1999), la aparente legitimación de las demandas —o la solución al problema de “lo indígena”— se vio cristalizada con la creación del Consejo Nacional de Educación a Grupos Marginados (COPLAMAR) en 1978, a cargo de la SEP. Dicho consejo se convirtió en el eje rector del desarrollo y la concreción del Programa de Educación para Todos, promovido a lo largo de la segunda mitad de la década de los setenta, bajo el mandato presidencial de José López Portillo (1976-1982).

Al respecto, según Silva y Ortiz (2012), el programa comprendió tres ejes y discursos fundamentales de los cuales se desprendieron diferentes proyectos, entre ellos el de castellanización:

Asegurar la educación primaria para todos los niños (señala con claridad que se pretende ofrecer a los mexicanos en edad escolar acceso a la educación primaria).

Enseñar castellano a todos los que carecen de él (Indica que es necesario castellanizar a la población indígena de entre 5 y 7 años de edad, para que pueda cursar la educación primaria bilingüe y reducir en un 25 por ciento el monolingüismo de la población adulta).

Ampliar la educación de adultos desde la alfabetización hasta la cobertura de estudios complementarios a fin de llegar a ser personas productivas (Se propone reducir el nivel de analfabetismo de 20 por ciento de la población total al 10 por ciento (Silva y Ortiz, 2012, pp. 6-7).

Sobre dichas bases normativas y de legitimación de demandas —muchas de ellas derivadas de la propia ANPIBAC— tuvo su origen la Dirección General de Educación

Indígena (DGEI), dependiente de la SEP que se haría responsable de los proyectos de castellanización, articulados en el segundo eje del Programa de Educación para Todos (Morales, 1999; Jiménez y Mendoza, 2012).

La creación de la DGEI representó la máxima expresión de la legitimación de las demandas de participación —impulsadas por la ANPIBAC— en la toma de decisiones, por lo menos en materia educativa, y la institucionalización de sus reclamos de reconocimiento cultural y lingüístico frente a la cultura nacional dominante y los modelos de castellanización directa (Bertely, 1999).

En este marco, las funciones de la recién creada DGEI se sintetizaron en tres líneas fundamentales:

Proponer los contenidos y métodos educativos, así como las normas técnico-pedagógicas para la educación que se imparta a los indígenas que no hablen español.

Organizar, desarrollar, operar, supervisar y evaluar los programas de enseñanza del español en las comunidades indígenas.

Atender aquellos programas y servicios de educación básica, particularmente en las comunidades indígenas preponderantemente monolingües que no hablen español (Bello, 2007, p. 49).

La DGEI se presentó como una institución abierta al diálogo con las comunidades indígenas —representadas por la ANPIBAC— y el desarrollo de políticas y modelos educativos innovadores que, por lo menos en el discurso, desplazaron la tesis de la exclusión de dichas comunidades. Desde esta posición, su propuesta recogió e institucionalizó algunos de los ejes principales de la ANPIBAC, entre ellas el planteamiento de una educación bilingüe bicultural (Dietz, 2011; Jiménez, 2009).

De acuerdo con Jiménez y Mendoza (2012), la DGEI y la propuesta bilingüe bicultural se convertiría en el eje rector y la tesis central en torno a la educación escolar dirigida a la figura indígena como expresión y síntesis de la transición de las discusiones académicas, políticas y pedagógicas vertidas hasta ese momento.

En la propuesta el aspecto bilingüe es atendido como el empleo de ambas lenguas (la lengua materna y el castellano) en el proceso de enseñanza, pasando progresivamente del conocimiento de la lengua

materna (también su lecto escritura) al castellano. En cuanto al aspecto bicultural, consideraba que su principal función era preservar, reforzar y desarrollar los valores, formas y concepciones de la vida de los grupos étnicos en un marco de autoafirmación de la identidad étnica (Jiménez, 2009, p. 41).

Este planteamiento implicó abandonar la visión instrumental que reducía la formación escolar como espacio de transición lingüística y cultural para pasar a una educación y, de forma particular, a contenidos “auténticamente biculturales” que, según Dietz (2011), terminaría por preservar y reforzar la particularidad de “lo indígena”. Tal tarea requirió del fortalecimiento de vínculos institucionales y del surgimiento de nuevos actores.

El proceso de “biculturalización” del curriculum y del material didáctico requiere de la participación activa y permanente de sujetos biculturales altamente calificados, la DGEI, a comienzo de los ochenta, se ve obligado a abrir su jerarquía interna a cada vez más maestros y académicos de origen indígena (Dietz, 2011, p. 77).

La incorporación de estos nuevos actores fue considerada como una representativa conquista de los movimientos indígenas y de las propias alianzas oficiales —como la ANPIBAC— que se tradujo en una relativa legitimación de las demandas de reconocimiento cultural y una importante base institucional para que la DGEI, con apoyo del INI, concentrara su esfuerzo en abatir el problema del monolingüismo y el analfabetismo indígena, además de buscar asegurar brindar una educación primaria completa, como lo señalaba el Programa de Educación para Todos (Bello, 2007; Jiménez, 2009; Dietz, 2011).

[Como parte de esta legitimación] en junio de 1979 se lleva a cabo el Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe Bicultural y en julio el III Congreso Nacional de Pueblos Indígenas cuyos puntos tratados son la elaboración y organización de los planteamientos, objetivos y estrategias para objetivar el reclamo de educación para los indígenas donde se obtiene como producto El Plan Nacional para la Instrumentación de la Educación Bilingüe Bicultural que sería presentado a López Portillo en diciembre del mismo año para su apoyo [y posteriormente al candidato a la presidencia Miguel de la Madrid Hurtado] (Bello, 2007, p. 49).

En dicho seminario la ANPIBAC señaló la necesidad de impulsar acciones políticas y pedagógicas desde una verdadera unidad indígena y desde los maestros y promotores bilingües, enfatizando la historia de explotación, discriminación y manipulación de la que han sido objeto la figura indígena. Desde este posicionamiento se plantearon nueve puntos esenciales:

- La educación que se le ha dado a los indígenas desde la colonia a la fecha ha sido una educación para mantener y reproducir la situación colonial en los diversos períodos históricos del país (...).
- Es tiempo de que el indígena instrumente su propia educación, una educación para el desarrollo, para la identificación étnica, para la revaloración cultural y la participación política.
- Es necesario acudir a la familia y a la comunidad indígena, como fuentes del conocimiento, ya que son las instituciones sociales que han mantenido viva la llama de la educación indígena.
- La educación será bilingüe y bicultural; esto es, (...) primero se enseñará a hablar en cada lengua indígena, de la misma manera se enseñará primero la filosofía y los objetivos del indígena (...).
- Es necesario elaborar libros y cuadernos de texto en lengua indígena (...) así como planes y programas correspondientes.
- Es necesario sistematizar una pedagogía del indígena para hacer de la educación un elemento importante en el avance de la lucha para nuestra liberación.
- Es necesario organizar los consejos técnicos nacionales y regionales para que se evoquen en estas tareas.
- Vigilar para que al profesional indígena bilingüe se le den facilidades para una capacitación adecuada y pueda desempeñar mejor su tarea.
- Buscar nexos con organismo similares a la ANPIBAC, así como establecer una unidad de lucha (...) para realizar esta nueva forma de educación (ANPIBAC, 1979, pp. 6-8).

Dichos puntos se vieron concretados en el Plan Nacional para la Instrumentación de la Educación Bilingüe Bicultural que señaló la necesidad de profundizar las acciones institucionales, encabezadas por la DGEI, para sustituir de forma “auténtica” la prolongación de la educación dominante —monocultural— por un sistema de educación bicultural, como una concepción pedagógica alternativa impulsada por los propios indígenas (Dietz, 1999; 2012).

La educación indígena bilingüe bicultural es aquella que instrumentalizada por los propios indígenas servirá para la formación y el desarrollo del hombre y de la comunidad, dentro de un sistema cultural propio, con base en sus concepciones del mundo y de la vida y sirviendo siempre, en última instancia, a la adquisición de la conciencia de una sociedad que respete la naturaleza y el hombre, que asegure la existencia de la familia y la comunidad, que asegure los intereses del grupo sobre los del individuo, que busque en el trabajo el beneficio de la colectividad y no la apropiación individual.

Su carácter bilingüe radicará en el hecho de que durante el proceso se enseñará en primer término a hablar, leer, escribir y la estructura lingüística y gramatical de la lengua indígena en particular y después o simultáneamente, según el grado de dificultad del proceso de enseñanza-aprendizaje y bilingüismo de los alumnos, se enseñará a hablar, a leer, escribir y la estructura lingüística y gramatical del español, como segunda lengua. Su carácter bicultural radicará en el hecho de que primero debemos enseñar y

fomentar la cultura indígena en particular y después los valores universales de otras culturas; esto es, que en primer término debe enseñarse la filosofía de los indígenas, después otros valores filosóficos; que los objetivos de la educación deben ser determinados por los propios indígenas; que los contenidos de planes y programas, serán en primer término de la cultura indígena y después de otras culturas, seleccionados para apoyar el desarrollo de la cultura propia; que la metodología ha de surgir de la revisión de la experiencia en cómo hemos sobrevivido como grupo y tomar de otros avances pedagógicos que permitan mejorar nuestra educación, sin atender en contra de nuestra cultura (ANPIBAC, 1979, pp. 14-15).

La DGEI asumió como propio dicho plan de instrumentación, fortaleciendo dentro de su discurso y estructura interna la urgencia de institucionalizar las demandas indígenas y la participación de esta figura en la toma de decisiones políticas y pedagógicas, como petición directa de la propia ANPIBAC.

La Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües A.C., debe pedir a nuestra Dirección General de Educación indígena que, a partir de este seminario, nosotros busquemos la solución de los problemas que ha tenido la educación indígena para no lesionar nuestros intereses (ANPIBAC, 1979, p. 33).

Desde esta plataforma, la ANPIBAC, como pieza central e intermediaria en las discusiones, cuestionó la ausencia de las comunidades indígenas en el Programa de Educación para Todos, promovido por el Estado Mexicano, señalando con ello la presencia de una educación y una política educativa “elitista” que no respondía a lo que las comunidades indígenas deseaban y ellos, como maestros y promotores, habían demandado desde su creación (ANPIBAC, 1979)⁶⁴.

Dicho cuestionamiento fue reconocido un año después en la formulación del Plan Global de Desarrollo, propuesto López Portillo para los dos últimos años de su periodo presidencial 1980-1982. Sin embargo, dicho plan se limitó —con gran descuido (Silva y Ortiz, 2012)— a reiterar la obligación y la rectoría del Estado nacional en la formulación de las políticas y propuestas educativas dirigidas a la comunidad indígena, de acuerdo con el interés y las necesidades de la nación (Dietz, 1999; Silva y Ortiz, 2012).

Como producto de esta limitante, el Plan Global de Desarrollo (1980) tendió a agrupar las demandas culturales de las comunidades indígenas —o mejor dicho de la ANPIBAC—

⁶⁴ Para Sánchez (1999), el aparente interés de la ANPIBAC por defender los derechos de los colectivos indígenas mantenía intereses sectoriales que en las siguientes décadas se verían reflejados en el posicionamiento político de actores particulares.

dentro de la denominación de grupos marginados asentada, principalmente, en una visión económica y productiva que habría, según el propio plan, de impulsar el desarrollo social, cultural, político y económico que requería el país.

Así, el plan reasentó sus bases —en materia educativa— dentro de los tres ejes fundamentales del Programa de Educación para Todos, señalado previamente, aunque, como parte de las demandas surgidas con la ANPIBAC, agregó la connotación de diversidad cultural.

Los servicios educativos condicionan la capacidad para promover a toda población los valores, actividades y hábitos que requiere el desarrollo. De aquí la necesidad de atender de forma adecuada a la *legítima diversidad cultural*⁶⁵ de la población, estableciendo referencias regionales y locales en el proceso educativo (Plan Global de Desarrollo, 1980, p. 45).

La atención de esta “legítima diversidad” enfatizó como una de las principales tesis la importancia de acrecentar el nivel educativo de las comunidades indígenas para, según el propio Plan Global de Desarrollo (1980), repercutir en su oportuna integración y, a mediano plazo, erradicar la desigualdad de la que eran objeto. Dicha tesis se vio reflejada en un crecimiento gradual de la población atendida:

Al iniciarse el periodo escolar de 1980 [la DGEI en colaboración con el INI] operaba con 13,874 promotores culturales y maestros bilingües, atendieron a 4,677 escuelas primarias con diferentes grados de instrucción, desde la unitaria hasta la de organización completa. 3,385 encargados atendieron en 1,204 albergues a 61,700 niños becados (...). Estos maestros y promotores procedían de los grupos indígenas y atendieron a un total de 380,000 niños en los diversos grados de la instrucción primaria. En el programa de castellanización para niños preescolares operaron 5,705 promotores, atendiendo a un total de 127,000; el número total de alumnos atendidos entre los dos programas fue de 507,000 educandos (Bello, 2007, p. 50).

En este contexto el Plan Global de Desarrollo (1980) se propuso como meta para 1982:

Avanzar hacia la educación universal de diez grados; elevar la eficiencia terminal en primaria, de modo que de cada 100 niños que ingresen en 1980, 75 terminen el sexto grado seis años después. Con esto se eleva la retención terminal un 50 por ciento. *Castellanizar a la población indígena de entre 5 y 7 años de edad, para que pueda cursar la primaria bilingüe y reducir en un 25 por ciento el monolingüismo de*

⁶⁵ Las cursivas son propias.

la *población adulta*; ampliar las oportunidades para extender la primaria o la secundaria completa a grupos rezagados (1980, p. 46)⁶⁶.

De acuerdo con Silva y Ortiz (2012), la explicitación de dichas metas terminó por desplazar las demandas de la ANPIBAC, al condicionar, entre otros aspectos, la política educativa y la práctica pedagógica a la noción de “primaria bilingüe” que terminaría por erosionar la legitimidad de enseñar y promover la cultura indígena, como se señaló en el Plan Nacional para la Instrumentación de la Educación Bilingüe Bicultural y se adoptó en la estructura interna y el discurso de la DGEI, como —según la ANPIBAC (1979)— la institución rectora de la educación dirigida a las comunidades indígenas.

No se trató por tanto de [reconocer la figura indígena] sino de dar solución al *problema*, que supuestamente genera la población indígena con relación al resto de la sociedad. El Estado requería la satisfacción de ciertas demandas de los grupos étnicos, para poder armonizar el desarrollo y orientar a estos en la tarea de la superación de la crisis estructural (...). Para ello, retomaría consignas de los propios indígenas y de los sectores intelectuales que analizaban la problemática de los indígenas y las integró dentro de un programa de gobierno [y dentro de las estructuras nacionales dominantes], adaptándolas a sus posibilidades y su necesidad de conciliación de intereses [como expresión del interés nacional] (Bello, 2007, p. 48).

Este representó el límite y ocaso de las movilizaciones indígenas y las demandas de reivindicación cultural, así como el inicio de nuevas vetas de estudio y de discusiones políticas y académicas en torno al denominado “problema indígena” como antesala del debate de la interculturalidad y los ideales del proyecto nacional de las siguientes décadas (Díaz, 1986; Bertely, 1999; Bello, 2007; Dietz, 2011).

⁶⁶ Las cursivas son propias.

2.3 El proyecto de la “revolución educativa” y la institucionalización del discurso de la interculturalidad en la política educativa nacional.

Se inicia, quizá, la última etapa de un largo proceso (...) que tuvo su inicio en el siglo VI (Villoro, 2007a, p. 152).

Las transformaciones económicas de las últimas décadas se presentaron como una nueva plataforma de instituciones y movimientos sociales y culturales que dieron cuenta de la culminación y el inicio de una redistribución y reasignación de posicionamientos y núcleos discursivos hegemónicos. En el proceso, los antagonismos y las tensiones históricas parecieron disolverse —o desplazarse momentáneamente— para dar forma a un “proyecto global” que admitió las diferencias internas bajo fronteras palpables, vigiladas y reguladas por principios y reglas pautadas que llevaron —como el final de un largo camino— a la configuración de un nuevo escenario y proyecto nacional (Salomón, 1991; Villoro, 2007b; Bello, 2007; Dietz, 2012).

La década de los ochenta —denominada como “década perdida”— estuvo marcada por profundas tensiones políticas, sociales, económicas y culturales que dieron cuenta de un proceso histórico de transición de paradigmas (Ornelas, 1999; 2006). Ante la crisis del proyecto posrevolucionario que dio soporte e impulso a la figura —o aspiración— de la integración nacional, se presenció —y se hizo evidente— un constante deterioro de las condiciones sociales de un gran sector de la población y de las expectativas de “progreso” afianzadas en décadas anteriores. El modelo surgido de esta disyuntiva se concretó en un “realismo económico” que poco albergó las demandas, sociales y culturales de las últimas décadas (Salomón, 1991; Bello, 2007)⁶⁷

La racionalidad económica se estableció como un canon —incuestionable por naturaleza— que desplazó la narrativa posrevolucionaria que había orientado y mantenido el discurso del Estado nacional durante más de cinco décadas; en este escenario, la relación

⁶⁷ Dicho “realismo económico” implicó disminuir el financiamiento del Estado a sectores prioritarios o claves del discurso posrevolucionario, entre ellos, el de la educación, así como algunos programas específicos de salud y vivienda promovidos durante la última década para grupo denominados “vulnerables” (Ornelas, 1999; 2006; Bello, 2007).

establecida entre la figura del Estado y los movimientos sociales y culturales, particularmente indígenas, se vio fracturada o renegociada, en el mejor de los casos (Ornelas, 2000; Dietz, 2012; Olivé, 2012).

Desde el denominado “realismo económico” se impulsaron los cambios estructurales que, de acuerdo con sus partidarios, el país requería y que de alguna u otra manera se habían señalado como necesarios desde décadas anteriores (Bello 2007; Dietz, 2012); dicho planteamiento se vio reflejado, entre otros documentos, en el Plan Nacional de Desarrollo (PND, 1983), impulsado por Miguel de la Madrid como presidente nacional.

El PND (1983), expuso las acciones que el Estado nacional habría de impulsar frente a la crisis estructural y la transición organizativa que vivía el país. A diferencia de décadas anteriores, el documento denotó —o hizo explícito— un fuerte énfasis económico que se estableció como eje articulador de los propósitos, el contenido y las líneas generales de dicha propuesta.

El documento se presentó como la culminación y el inicio de un nuevo proyecto de nación que como principio —según la propia propuesta— habría de responder a las necesidades y demandas económicas del contexto real nacional para establecerse como una vía idónea de desarrollo a largo plazo (Salomón, 1991; Morales, 1999; Bello 2007)⁶⁸.

Para Miguel de la Madrid la fortaleza del PND, a diferencia del Plan Global de Desarrollo (1980), estaría en su apego a lo real y su apertura a la participación de los diferentes sectores sociales, políticos, económicos y culturales.

El análisis de evaluación de los resultados de la experiencia de planeación del Plan Global, permite identificar una serie de deficiencias que es necesario corregir como ejemplo, la necesidad de realizar con mayor claridad y oportunidad el análisis de la situación internacional previsible y las implicaciones que pueda tener para México y la urgencia de reformar los mecanismo existentes de participación, negociación, y concertación, promoviendo y apoyando la organización de los grupos sociales y movilizándolo sus esfuerzos en torno a los objetivos nacionales (PND, 1983, p. 5).

⁶⁸ Para Ornelas (2006), la transformación estructural propuesta en el PND (1983) representó el inicio de un proyecto económico neoliberal impulsado por factores internos y externos frente a la crisis económica generalizada de la década, mismo que terminaría por “consolidarse” dentro de las estructuras nacionales en los últimos años del siglo XX.

Desde este planteamiento la propuesta partió de una supuesta voluntad política que abrió, por lo menos desde el discurso, canales de participación y comunicación. La tesis de esta nueva postura estuvo en que —como lo señala el propio documento— era imposible imponer un plan o proyecto nacional dejando de lado a la sociedad, como en experiencias anteriores.

El viraje económico del PND (1983) se colocó, paulatinamente, como eje central del debate político, académico y social lo que llevo a enmarcarlo en ambigüedades e interpretaciones antagónicas (Salomón, 1991; Varela, 1996).

La “lectura” que se hizo y los pronunciamientos correspondientes fueron tanto en relación a su forma como a su fondo. Todos los partidos políticos, gobernadores, empresarios, líderes políticos y sindicales, intelectuales, periodistas de diferentes tendencias, el Congreso, la iglesia, etcétera, produjeron discursos cuyo contenido nos permite conocer cómo fue recepcionado el Plan. Estos pronunciamientos analizaron la dimensión política, económica, social e incluso constitucional del Plan (Salomón, 1991, p. 17-18).

El tema de la educación escolar no fue la excepción, si bien en la presentación del PND (1983) no se hizo mención especial al tópico educativo, en el primer informe presidencial pronunciado por Miguel de la Madrid se abordó el tema resaltando, como en décadas anteriores, la importancia de la educación escolar en la consolidación de la cultura nacional y el impulso del desarrollo económico del país. Desde este reconocimiento se convocó a una nueva “revolución educativa” (Ramírez y Concepción, 2014).

Convoco a todos los mexicanos a participar activa y entusiastamente en esta “nueva revolución educativa”: a los maestros y pedagogos principalmente, pero también a los padres de familia a la comunidad universitaria y de educación superior (...) a los intelectuales y a los artistas. Que nadie se evada de esta nueva etapa de la educación y la cultura en México, para elevar la calidad de los mexicanos de hoy, de mañana, a través de la educación (De la Madrid, Primer informe presidencial, 1983).

Dicha noción se instauró como elemento medular del discurso y de las acciones emprendidas en el campo educativo con el propósito de, por un lado, proyectar un “nuevo rostro” frente a los viejos discursos fallidos y, por otro, recuperar la confianza de los diferentes sectores de la sociedad en torno a las políticas y líneas de acción propuestas desde el Estado nacional.

Para ello, la denominada “revolución educativa” se articuló con demandas incumplidas de la revolución mexicana, entre ellas el de la conformación de una sociedad igualitaria. Esta demanda representó el principal fundamento del PND (1983) y, para su logro, como lo señaló el propio Miguel de la Madrid, la educación tendría, por lo menos en el discurso, un papel trascendental.

En una sociedad igualitaria se conjugan los derechos sociales con los individuales, armonizándose así la convivencia de las personas, los grupos y la sociedad en su conjunto. Al consagrar los derechos sociales, nuestra Constitución pretende igualar a todos los mexicanos en oportunidades y por ello generaliza las garantías individuales e introduce las garantías sociales al establecer: **el derecho a la educación**, que permite el desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano (...), el derecho a la capacitación (...) a la salud (...) a disfrutar de una vivienda decorosa, (...) a la participación política, (...) a la igualdad de oportunidades sin mengua (PND, 1983, p. 13).

Sin embargo, también se reconoció que había profundos problemas que resolver, entre ellos se destacó el problema de la calidad y el de la centralización, mismos que se convirtieron en el detonador de diferentes discusiones académicas y medidas de acción política y pedagógica (Ornelas, 1999; Bertely, 1999; Rockwell, 2013).

Si bien el PND (1983) reconoció el avance de la cobertura y la expansión educativa de décadas anteriores —impulsada, en última instancia, en el Plan Global de Desarrollo (1980)— se enfatizó la necesidad de acompañar este proceso con una mayor calidad de la enseñanza, que —aunque no refiere qué se habrá de entender por ello —⁶⁹ a corto y mediano plazo se vería reflejada en un alto índice de retención escolar, particularmente en la educación básica.

La calidad de la enseñanza se ha rezagado con respecto a la expansión del sistema. Aunque se ofrece la educación primaria prácticamente a todos los niños que solicitan inscripción poco más de 15 millones en el ciclo escolar 1982-1983-, este nivel muestra serias deficiencias en cuanto a calidad, con altos índices de deserción y reprobación. Si bien de 1976 al momento actual se aumentó el índice de niños que concluyen la primaria, pasando del 46 al 55 por ciento, aún es mucho lo que debe hacerse (PND, 1983, p. 83).

⁶⁹ De acuerdo con Rockwell (2013), la incorporación del término de calidad en las reformas impulsadas en este periodo tuvo efectos ambiguos en la práctica pedagógica y en el desarrollo de políticas sociales y educativas dada su migración del campo productivo al campo educativo y su naturalización sin tener claridad conceptual y fundamentación teórica. Este planteamiento se vio reflejado en el PND (1983-1988), a lo largo del documento se refiere al término en 119 ocasiones si definirle.

De acuerdo con el PND (1983), dicho rezago estaba determinado por una fuerte centralización de la educación, soportada, en gran medida, en un aparato burocrático —de redes de intereses— que afectaba las funciones pedagógicas y administrativas. Dicha burocratización —siguiendo el planteamiento del PND (1983)— provocó una ruptura o disociación entre las acciones emprendidas por la SEP, como órgano central, y las verdaderas necesidades o demandas de la población.

Ante esto se apuntaló la necesidad de generar un proyecto educativo descentralizado que respondiera a las particularidades geográficas, sociales y culturales de cada contexto, sin perder de vista el desarrollo nacional.

En la estrategia de la política educativa serán prioritarias las medidas encaminadas a vigorizar la cultura nacional e impulsar el desarrollo de las culturas étnicas, populares y regionales; (...) alfabetizar al mayor número posible de mexicanos hasta ahora privados de este servicio; atacar las causas de deserción y reprobación y avanzar hacia la educación de diez grados para todos los mexicanos y acrecentar la eficiencia y calidad de los servicios de educación básica mediante la descentralización (PND, 1983, p. 87).

El PND (1983), sostuvo que el proceso de descentralización educativa garantizaría —además de la calidad— la participación local y regional como parte fundamental de los mecanismos políticos, económicos y pedagógicos para la disminución o eventual eliminación de la desigualdad entre regiones y sectores poblacionales.

En este contexto, los planteamientos de calidad —como atributo— y de descentralización —como proceso— se convirtieron en los principales nodos discursivos de concreción e impulso de la propuesta educativa contenida en el PND (1983) (Salomón, 1991; Varela, 1996).

Dicha propuesta partió de tres propósitos fundamentales y trece líneas generales de acción (ver cuadro 18).

Cuadro 18

Propósitos y líneas generales de acción en materia educativa en el PND 1983-1988.

Propósitos fundamentales	Líneas generales de acción
Promover el desarrollo integral del individuo y de la sociedad mexicana.	Desarrollo de la cultura nacional; El fortalecimiento de la calidad académica; La revisión de planes y programas de estudio de educación básica; La racionalización de la matrícula escolar; El impulso de la educación tecnológica; La coordinación del sistema de educación tecnológica; El impulso al deporte y a la creación.
Ampliar el acceso de todos los mexicanos a las oportunidades educativas y a los bienes culturales, deportivos y de recreación.	La integración de la educación básica; La disminución del analfabetismo; La eliminación de las causas internas de reprobación y deserción; La atención a la educación indígena y rural.
Mejorar la prestación de los servicios educativos, culturales deportivos y de recreación.	La descentralización de los servicios educativos; Buscar fuentes alternas de financiamiento.

Fuente: Elaborado a partir del PND (1983).

El desarrollo de estos propósitos y líneas de acción empezó por acentuar, como en décadas anteriores, la necesidad de reconocer las contribuciones de la figura indígena en la sociedad mexicana —aunque gran parte del planteamiento se centra en su labor artesanal— y fortalecer las bases de la cultura nacional como parte elemental del despliegue económico del país.

Desde dicho planteamiento se promovió el inicio de una revisión y transformación de los planes y programas educativos nacionales, factor que, según el propio PND (1983), determinaba la calidad de la enseñanza. El ejercicio tendría que concluir en la articulación de los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria y reflejarse en el desarrollo de contenidos nacionales comunes y obligatorios, con énfasis en la historia nacional.

Como parte de estas acciones se señaló la urgencia de ampliar el acceso de “todos los mexicanos” a la educación escolar básica, priorizando los grupos catalogados como vulnerables, entre ellos, principalmente, los indígenas, que, de acuerdo con el PND (1983), a pesar de los esfuerzos de décadas anteriores, menos del 20% se había incorporado a la educación básica escolarizada.

Para lograrlo se propuso generar mecanismos adicionales y métodos educativos alternos articulados en el modelo de educación bilingüe bicultural impulsado por la ANPIBAC e institucionalizado por la DGEI —como se ha referido en el subtema anterior de este mismo capítulo.

[Para atender lo indígena se habrá de] dar énfasis al desarrollo del sistema educación bilingüe bicultural, de conformidad con las necesidades y requerimientos de los grupos étnicos a fin de que puedan integrarse al conjunto de la sociedad y contribuir al enriquecimiento de la identidad y el desarrollo nacional (PND, 1983, p. 90).

La permanencia de la educación bilingüe bicultural tendría la función primordial de integrar la figura indígena al conjunto de la sociedad (Salomón, 1991). En este proceso se habría de articular la educación nacional —métodos y planes y programas de estudio— con las exigencias o demandas indígenas⁷⁰, sin que el Estado nacional perdiera su atribución rectora; para ello, el proceso de descentralización sería fundamental.

La descentralización permitiría, según el PND (1983), desmontar la centralización de las instituciones educativas creadas en años anteriores y expandir —con regulación del Estado— sus acciones a través de sedes o subsedes a lo largo del país, esto permitiría —siguiendo el planteamiento del mismo documento— mejorar la calidad educativa y promover la participación de las comunidades locales.

Lo anterior fue el inicio de un proceso de reorganización de la SEP y particularmente de la DGEI —como institución rectora de la educación bilingüe bicultural— que, de acuerdo con Bello (2007), se vería “concretado” hasta mitad de la década de los noventa; así como de la propia estructura y dinámica interna de la ANPIBAC, como principal intermediaria de la figura indígena frente al Estado nacional.

Los intermediarios predilectos del Estado, tanto la *intelligentsija* indígena como los líderes campesinos se verán forzados a decidirse entre dos alternativas incompatibles: o rescatan sus oportunidades de ascenso profesional desvinculándose de su comunidad o región (...) o se reintegran en su comunidad de origen a expensas de sus anteriores lealtades institucionales (Dietz, 1012, p. 85).

⁷⁰ El PND (1983) reconoció la falta de atención “eficiente” de las demandas de las comunidades indígenas, devenidas desde décadas anteriores, sin embargo, dentro de ellas privilegia, por lo menos dentro de su discurso, la atención del campo educativo dirigido a esta figura, como “mecanismo” de satisfacción de otras demandas generales.

Esta disyuntiva dio apertura y soporte a dos posicionamientos y discursos antagónicos que complejizaron las discusiones políticas, académicas y pedagógicas en torno a la propuesta e implementación del PND (1983) y otras propuestas surgidas en las siguientes décadas, como el Plan Nacional de Modernización Educativa (1993) (Sánchez, 1999; De la Peña 2002).

Dichos posicionamientos y discursos mantuvieron dos matices generales, uno asociado a la reintegración —interna— de la comunidad, en oposición a la figura del Estado nacional, y otro orientado a la gestión de espacios o cuotas de acceso a las estructuras institucionales. Ambos, desde sus posicionamientos, fueron, según Sánchez (1999), un aliciente para la generación y el fortalecimiento de nuevas organizaciones, algunas afines al discurso nacional y a la propia ANPIBAC y otras autónomas o independientes.

Las organizaciones afines al proyecto y discurso nacional tendieron a prologar los planteamientos de integración y, en algunos casos, consolidar la búsqueda o el acceso a espacios de toma de decisiones dentro de las estructuras nacionales, como se venía gestando en años anteriores, principalmente para las figuras dirigentes o intermediarias que descubrieron en su “condición cultural” un mecanismo de exigencia de demandas y defensa de intereses particulares o sectoriales (Sánchez, 1999; Dietz, 2012).

En oposición, los grupos autónomos o independientes tendieron a centrar y fundar su planteamiento político, académico y pedagógico en la construcción de una consciencia histórica cultural o étnica que funcionara como instrumento de movilización y de sentido de pertenencia a una colectividad (De la Peña 2002; González, 2008; Dietz, 2012).

Para ello, se partió de la tesis de que la “civilización indígena” representaba un “modo de vida auténtico” frente a la idea o proyecto de una única nación o cultural nacional (Sánchez, 1999). Desde este planteamiento dichas organizaciones propusieron la búsqueda de un proyecto indígena propio, alterno a lo nacional, que contribuyera en su reivindicación cultural, asociada, en gran medida, con las demandas iniciales del Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe Bicultural.

Frente a ambos posicionamientos el INI y la DGEI, como instituciones responsables y rectoras del proyecto nacional indígena, trataron de fortalecer o contrarrestar las propuestas aumentando su intervención en espacios locales —medida favorecida por los planteamientos de descentralización del PND (1983)— y cooptando a los diferentes sectores indígenas —o intelectuales (Dietz, 2012)— ofreciéndoles oportunidades de acceso a instituciones responsables de toma de decisiones en temas indígenas, aunque muchas de las veces el acceso se limitó a cargos medios (De la Peña, 2002).

Sin embargo, si bien una gran parte de las organizaciones tendieron a disolverse como producto de dichos mecanismos, algunos sus planteamientos, aunque con menor radicalidad y eco, tuvieron impacto en los cuestionamientos al PND (1983) y de forma particular en la estructura y orientación interna del INI y de la DGEI (De la Peña, 2002; González, 2008; Dietz, 2012).

Dentro de las propias instituciones los intelectuales indios encontraron sus mejores aliados en una nueva generación de antropólogos [y profesionistas] críticos surgidos del movimiento estudiantil de 1968, cuya desilusión con el nacionalismo autoritario se había hecho patente. Para ellos, la gestión de las políticas indigenistas debía ser entregada a los indios y estos debían tener una representación propia (De la Peña, 2004, p. 52).

En este contexto ambas instituciones impulsaron diferentes propuestas. Mientras el INI diversificó sus acciones a partir de programas universitarios de formación dirigidos a jóvenes indígenas, la DGEI impulsó el desarrollo y la implementación de las Bases Generales de la Educación Indígena (1985); esta última, como propuesta nacional, se presentó como un parteaguas de la educación dirigida a la figura indígena (Bertely, 1999; De la Peña, 2002).

Las Bases Generales de la Educación Indígena (1985) —como concreción del proyecto del Estado nacional expresado en el PND (1983)— se presentó como síntesis y convergencia de los planteamientos de las organizaciones autónomas o independientes y las organizaciones de gestión de espacios.

El actual régimen de gobierno, como resultado del proceso de consulta popular, del ideario político que sustenta y a partir del artículo 3º Constitucional, ha elaborado, en el marco de la planeación democrática, dos documentos programáticos de carácter nacional, en los que están determinados las estrategias, las líneas generales de acción y los objetivos para la educación indígena. Uno de ellos es el Plan Nacional

de Desarrollo 1983-1988, y el otro —particularmente para la acción educativa gubernamental— el Programa Nacional de Educación, Cultural, Recreación y Deporte 1984-1988 (DGEI, 1985, p. 138).

Dichas bases tuvieron como propósito delinear a nivel nacional los ejes de la política y la educación bilingüe bicultural —reafirmada y enmarcada en el PND (1983)— a partir de una serie de propuestas teóricas y metodológicas tendientes a configurar, como se señala en la fundamentación del documento, una “pedagogía indígena mexicana” —aunque se no define que se entiende por ello— que contribuyera al fortalecimiento de la identidad indígena.

En consonancia con las organizaciones indígenas independientes, el documento explicitó el proceso histórico y permanente de opresión y subordinación que envolvía y condicionaba a la figura indígena como producto de la visión integracionista impulsadas por el Estado nacional.

Las sociedades indígenas de México han sido objeto, desde el momento de la invasión europea, de un proceso permanente de opresión generalizada que se ha expresado, tanto en términos económicos como en formas políticas, culturales, raciales, lingüísticas y sociales. Resulta dramático e impactante comprobar la pervivencia actual de semejantes modalidades de discriminación y dominio. El fenómeno de la subordinación de las sociedades y culturas indígenas se ha mantenido similar en su esencia, a pesar de sus diferentes manifestaciones históricas, puesto que lo que ha cambiado son las distintas formas y modalidades que reflejan los múltiples estadios socioculturales por los cuales ha atravesado el Estado-nación mexicano que las incluye (DGEI, 1985, P. 6).

La propuesta —a diferencia de propuestas “oficiales” anteriores— partió de cuestionar el discurso genérico en torno a la denominación de “lo indígena” como —según el propio documento— mecanismo de invisibilización de la diversidad, la historia, la filosofía y la organización económica de cada una de las comunidades indígenas.

Así como la balcanización —interna y externa— de dichas comunidades, provocada, de acuerdo con la propuesta, por la propia figura del Estado nacional con el fin último de mantener el control sobre ellas, a pesar de haber sido pilares fundamentales de movimientos sociales trascendentales para la conformación del país (DGEI, 1985).

El Estado se conformó en términos uni-nacionales y mono-étnicos, a pesar de que la naturaleza real de la sociedad sobre la cual se construyó era y es de índole multiétnica y, cultural y lingüísticamente, plural. La voluntad de incorporación y uniformación cultural se transformó de hecho, en una exclusión y marginación de las etnias indígenas por la propia incapacidad del Estado y de la sociedad nacional para

ofrecer opciones económicas, políticas, culturales y educativas que pudieran lograr la pretendida integración nacional (DGEI, 1985, p. 8).

De acuerdo con la DGEI (1985), la trayectoria histórica de exclusión que vivió la figura indígena terminó por generar procesos de internalización de la ideología dominante y la minusvalía de su cultural que provocó la negación y la renuncia de “lo propio” para adoptar la cultura e identidad alternativa que la sociedad y la estructura nacional estableció como única.

La interiorización de esta “minusvalía” condujo a que fueran las propias comunidades indígenas las que, con el tiempo, rechazaran todo tipo de política o proyecto encaminado a fortalecer su cultura, filosofía, historia y forma de vida (DGEI, 1985). En este escenario, se posiciona la educación bilingüe bicultural:

La educación indígena bilingüe bicultural pretende impulsar una necesaria ruptura de esta conciencia social alienada, posibilitando que, tanto el individuo como el grupo social en su totalidad, reencuentren y revaloricen su condición histórica, así como todas las potencialidades de su patrimonio cultural (...).

Sin embargo, la identidad negada que se ha descrito no constituye el único mecanismo generador de la identidad social de los grupos étnicos. A pesar del proceso de colonización, amplios sectores de la población indígena manifiestan una identidad social positivamente valorada que resiste a ser absorbida por los mecanismos destructivos operantes en las relaciones interétnicas asimétricas. Se trata de capas poblacionales presentes en cada etnia que no han hecho suyos los valores que pretende imponer la ideología dominante.

Las organizaciones contemporáneas son, en muchos casos, aquellas que recogen, reflejan y expresan el sentir de millones de hombres y mujeres que no se resignan a dejar de ser ellos mismos, a permitir que su ser social distintivo se disuelva en una ideología genérica de contenidos espurios y denigrantes. **Este es el núcleo esencial presente en cada una de las etnias aborígenes que proporciona el cuerpo principal que da vida al proyecto cultural y educativo de la educación bilingüe bicultural** (DGEI, 1985, p. 13-14).

Lo anterior resultó, según la DGEI (1985), como respuesta a las demandas particulares de las organizaciones indígenas que, en defensa de lo propio, plantearon como necesaria la superación de la condición colonial de la que eran parte, y que les había determinado, para alcanzar la autonomía desde su propia especificidad histórico y cultural.

Para la DGEI (1985), dicha condición y demanda se alcanzaría con la generación de espacios de decisión autónoma —aunque no hay una definición clara de cómo habrá de entenderse— de las comunidades indígenas, tesis que el propio PND (1983) había resaltado, por lo menos en el discurso, como producto del proceso de descentración educativa.

Las decisiones fundamentales que atañen a la educación, basada en la cultura propia, deben ser tomadas por cada grupo, a partir de su capacidad de decisión y recogidas por el proyecto educativo global.

No se pretende, con lo anterior, producir una confrontación entre las culturas étnicas y la cultura nacional, sino favorecer la articulación orgánica entre todas, ya que por su naturaleza, un país multiétnico no debe aspirar a transformarse en una síntesis de cultura —entendiéndose que la síntesis tiende a excluir partes— sino en una totalidad orgánica enriquecida y nutrida por todos y cada uno de sus componentes (DGEI, 1985, p. 16).

Dicho planteamiento y la propuesta en general fue cuestionada durante los siguientes años. Los cuestionamientos surgieron, en su mayoría, desde el ámbito académico y un gran sector de las organizaciones indígenas autónomas o independientes, a pesar de recoger, por lo menos en el discurso, parte de sus demandas o estandartes de movilización (Bertely, 1999; Jiménez; 2009; Dietz, 2012).

Si bien la propuesta de bases generales para la educación indígena pareció expresar la ruptura y la transición de un devenir histórico de políticas y discursos integracionistas para dar paso a una nueva etapa de planteamientos reivindicativos, también significó la fractura y polarización interna de las organizaciones indígenas opositoras al proyecto nacional.

Las organizaciones indígenas [amplias y de impacto nacional] entran en una crisis existencial [ante ello], en distintas regiones indígenas de México van surgiendo “coaliciones” compuestas por comunidades indígenas de uno o varios grupos étnicos; del seno de estas coaliciones nacen nuevas organizaciones regionales de tipo a veces mono-étnico y a veces pluri-étnico. Estas “alianzas de conveniencia” no desarrollarán formas de organización amplia ni centralizadas, sino que mantendrán un énfasis en la comunidad como elemento básico de organización y su soberanía local como principal reclamación (Dietz, 2012, p. 81).

Esta polarización se vio reflejada en dos posicionamientos o vertientes discursivas antagónicas, una afín a los ideales iniciales del proyecto indígena —alterno a la tesis de la

“cultura nacional”— y otra en la que se cuestionó el aislamiento y la dicotomía que implicaba dicho planteamiento, desde su fundamentación teórica hasta la forma de articular sus demandas de reivindicación cultural (Sánchez, 1999; Bertely, 1999; Jiménez; 2009).

Mientras la vertiente afín al proyecto indígena tendió a cuestionar la visión paternalista que aún prevalecía en el reconocimiento de la figura indígena, la vertiente menos radical, apoyada de un emergente sector académico, cuestionó el etnocentrismo invertido que se generaba al idealizar y sobreponer lo indígena frente a lo no indígena (Bertely, 1999; Sánchez, 1999).

El desarrollo de las ciencias sociales señalaba que la visión dicotómica del biculturalismo al interpretar la relación entre dos formas culturales de forma excluyente, representadas a través de la incompatibilidad de lo propio y lo ajeno resultaba demasiado simplificador para dar explicación a la complejidad de las relaciones de las culturas indígenas y no indígenas

El enfoque bicultural, por tanto, al enfocar el problema desde la perspectiva de la oposición —entre lo propio y lo ajeno— para fundamentar lo propio, con frecuencia retorna a la visión idílica de la comunidad indígena, rural, armónica, solidaria por antonomasia, opuesta al progreso, la civilización y la vida urbana (Jiménez, 2009, p. 42).

Ambas vertientes, en coexistencia con el posicionamiento y el discurso —más oficialista— de la DGEI y la ANPIBAC, marcaron el escenario de nuevas discusiones académicas y políticas que cuestionarían la pertinencia de la política y la educación bilingüe bicultural y darían cuenta de la instauración de una renovada “doctrina intercultural” impulsada, en gran medida, por presiones nacionales internas y las transformaciones particularmente económicas en el contexto internacional (Bertely, 1999; Jiménez; 2009; Dietz, 2012; Muñoz, 2002).

2.4 La modernización educativa y el discurso de la interculturalidad en la política educativa nacional.

Las cicatrices producidas por la historia no pueden borrarse con el anuncio de una nueva política educativa: la interculturalidad (Mena, 2002, p. 115).

Las densas estructuras parecieron terminar de desdibujarse para dejar a la vista un cruce de tensiones y antagonismos que se pensaban superados o que se habían dejado de ser; se vislumbra un escenario inestable que ante la mínima fluctuación denota rupturas permanentes. Esta complejidad expresa un tiempo de transición, difícil de entender y explorar que exige volver a lo simple (Touraine, 2013; Bauman, 2009a; Olivé, 2012; De Sousa, 2007).

Después de la denominada “década pérdida” la década de los noventa fue la mayor expresión de la transformación del proyecto nacional mexicano. El inicio de ésta simbolizó la culminación —para muchos definitiva— del nacionalismo posrevolucionario y el desplazamiento de la imagen rectora del Estado nacional; frente a esta transición, los movimientos sociales, particularmente indígenas, adquirirían mayor relevancia y darían origen a diferentes matices —o rupturas— dentro del discurso y la estructura del nuevo proyecto nacional (Dietz, 2011; 2012; Ornelas, 2006; Moreno, 2007).

Dicho proyecto tuvo como rasgo principal la instauración de un modelo económico neoliberal, caracterizado por posicionar en el centro de la toma de decisiones políticas y sociales y culturales la tesis de rentabilidad económica y anular el papel protagónico que había desempeñado la figura del Estado nacional una vez concluido el movimiento de la revolución mexicana (Ornelas, 1999; 2006)⁷¹.

De acuerdo con Ornelas (2006), la transición hacia el modelo económico neoliberal se vio reflejada en la construcción de nuevos núcleos, discursos y mecanismos de acción social y política, entre ellos el de la calidad y la modernización, ya referidos —aunque no a

⁷¹ La implementación o construcción de este nuevo modelo económico se cristalizó a partir de tres vertientes, derivadas de tensiones nacionales e internacionales. La primera vertiente estuvo caracterizada por

profundidad— en el Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988 (PND, 1983) promovido por Miguel de la Madrid.

Ambos núcleos discursivos representaron la plataforma de diferentes reformas constitucionales y el desarrollo de distintos documentos normativos, como el Plan Nacional de Desarrollo 1990-1994 (PND, 1990), propuesto por Salinas de Gortari como documento rector del proceso de transición e instrumentación del nuevo proyecto nacional (Gómez y Albarrán, 2004).

El PND 1990, tuvo su origen, según su fundamentación, en la búsqueda de bienestar colectivo nacional frente al estancamiento económico de la década de los ochenta. A diferencia del Plan Global de Desarrollo (1982) y el Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988, el PND 1990 privilegió la tesis de que el crecimiento económico no siempre era sinónimo de bienestar común —como se argumentaba en propuestas anteriores— dado el rezago y la exclusión de diferentes sectores sociales de los privilegios de la modernización— aunque no se refiere qué privilegios.⁷²

A partir del planteamiento de la modernización se señaló la necesidad de consolidar el proceso de descentralización iniciado con el PND 1983 para acortar el rezago social y económico prevaleciente y romper las concepciones paternalistas asumidas por el Estado nacional posrevolucionario y que habían tenido poco impacto en el bienestar social colectivo (Dietz, 1999; 2012).

La noción de descentralización se posicionó como el mecanismo medular para originar e impulsar el proceso de modernización que, según el PND 1990, el país requería para producir cambios económicos profundos en la estructura nacional. Dichos cambios tendrían que facilitar la adaptación de la economía y las institucionales nacionales en el orden mundial e impactar de forma gradual en la mejora y calidad de vida de todos los mexicanos, particularmente de aquellos históricamente excluidos; en este proceso, la educación tendría un papel fundamental.

⁷² De acuerdo con Gómez y Albarrán (2004), la noción de modernización representó la base del discurso y la estructura del PND (1990). Para ambos autores, dicha noción concentra una multiplicidad de propósitos en diferentes campos o áreas de acción, entre ellas la educativa, sin embargo, dicha multiplicidad se mantiene articulada con un solo objetivo: impulsar los cambios necesarios para consolidar el desarrollo económico nacional.

Desde la perspectiva del PND 1990, la educación representaría el medio idóneo para generar los recursos humanos necesarios que a corto y mediano plazo funcionarían como la base del proceso de modernización nacional. Este planteamiento dio soporte e impulso al Programa de Modernización Educativa 1990-1994 (PME, 1990), como instrumento rector de la educación nacional.

Las profundas transformaciones (...) del mundo contemporáneo, traducidas en la interacción de mercados y el dinamismo del conocimiento y la productividad (...) nos imponen la tarea de realizar una profunda modificación de nuestro sistema educativo para hacerlo más participativo, eficiente y de mejor calidad, es decir, más moderno. Sólo así podremos afrontar adecuadamente las deficiencias, los rezagos, los desequilibrios, las inequidades y las obsolescencias de su operación.

La modernización educativa (...) depende de la decisión política de emprenderla, del compromiso corresponsable de subordinar al interés general los intereses particulares, de la capacidad de generar nuevas ideas, de imaginar y crear alternativas pertinentes; de apoyarse en los valores compartidos para acometer, con determinación y orden, estrategias fundadas; depende, igualmente, de la capacidad de usar el diálogo y el consenso como la vía para vencer las inercias, dominar las deficiencias y enfrentar un cambio posible, inaplazable (PME, 1990, p. 5).

Al igual que el PND 1990, el PME 1990 colocó en el centro de las discusiones el tema de la descentralización como uno de los desafíos que habrían de afrontarse para hacer de la educación mexicana una estructura coherente con el proceso de modernización nacional. Para ello, partió —como se venía apuntando desde la década de los ochenta— de señalar el agotamiento y la ineficiencia del proyecto educativo centralista impulsado por las políticas posrevolucionarias.

Retomando algunos de los planteamientos de la denominada “revolución educativa” —impulsada en el PND 1983— enfatizó la necesidad de desarrollar una estructura educativa —administrativa y pedagógica— cercana a la toma de decisiones locales, teniendo como tesis la generación de una educación acorde a las necesidades inmediatas, sin perder de vista el ideal histórico de integración nacional.

Significa reconocer que la comunidad local permite articular, potenciar y dar vida propia y original, en todos los rincones del país, a los valores del consenso nacional: el amor a la patria, fundado en el conocimiento de su geografía y de su historia; el sentido de democracia y de justicia, profundizado con

el aprendizaje de nuestro civismo; el respeto a sí mismo y a los demás; el reconocimiento y ejercicio de los derechos y de las libertades.

Sobre la base de contenidos unificadores aprendidos en la familia y en la comunidad y que afianzan el propósito colectivo, la educación puede conjugar el conocimiento de las tradiciones y hábitos, creencias y costumbres, recursos y necesidades en su dimensión local y regional (PME, 1995, p. 5).

La toma de decisiones permitirá romper las disparidades nacionales en el acceso a la educación y ofrecer igualdad de oportunidades sociales y económicas (PME, 1995). De acuerdo con Gómez y Albarrán (2004), desde dicha visión la educación se establecería como el principal móvil de transformación al dotar a “todos”, sin excepciones culturales o sociales, de las capacidades necesarias para impulsar el desarrollo económico nacional frente a la dinámica de la economía internacional.

Avanzar en la modernización educativa a la altura del mundo contemporáneo, mundo de competencia y cambio en el trabajo productivo, implica un esfuerzo serio, disciplinado y capaz de adecuarse a la revolución del conocimiento y la técnica; significa también estar dispuesto a emprender este esfuerzo con respeto cabal y activo a los valores humanos y a la cultura nacional, a los derechos y a las situaciones plurales de nuestro pueblo (PME, 1990, p 7).

El planteamiento anterior dio origen a lineamientos estratégicos y un marco de acciones articuladas que dieron soporte a lo que, desde el PME 1990, se denominó modelo de modernización educativa, éste, según Alcántara (2008) y Moreno (2007), marcaría la política y el discurso educativo nacional a lo largo de la década de los noventa.

El modelo de la modernización educativa se centró en tres aspectos a) responder a las demandas sociales, b) procurar los propósitos de desarrollo nacional y c) promover la participación social y la de los distintos niveles de gobierno. Desde los planteamientos del PME 1990, la concreción de estas acciones requería romper las inercias centralistas establecidas y adaptar la educación una realidad dinámica.

Modernizar la educación no es efectuar cambios por adición, cuantitativos, lineales; no es agregar más de lo mismo. Es pasar a lo cualitativo, romper usos e inercia para innovar prácticas al servicio de fines permanentes; es superar un marco de racionalidad ya rebasado y adaptarse a un mundo dinámico (PME, 1990, p. 8).

Bajo este argumento, se estableció, como característica distintiva de la modernización educativa, la idea de calidad, ya retomada en el PND 1983; sin mantener, una definición clara, dicha noción se introdujo como eje central y aspiración de una serie de reformas de contenidos educativos, métodos, procesos de formación y articulación de niveles educativos (Gómez y Albarrán, 2004; Alcántara, 2008).

Los planteamientos vertidos hasta aquí se anudarían, según el PND 1990, en la universalización de la educación primaria, sin desplazar los otros niveles, como el de la educación superior, al cual se le dedica un capítulo completo de dicho documento.

Es preciso universalizar el acceso a la educación primaria (...) esta constituye el nivel fundamental en la formación del futuro ciudadano; ofrece los cimientos para realizar estudios futuros, sean inmediatos o emprendidos más tarde en modalidades escolarizadas o de autoaprendizaje; ofrece los cimientos igualmente para enfrentarse a la vida y emprender un trabajo remunerador (PME, 1990, p. 10).

La consolidación de la universalización estaría reflejada —partiendo del discurso del PME 1990— en un profundo cambio estructural, orientado, entre otros aspectos, a partir del diseño de “modelos flexibles” de organización —curricular y pedagógica— en los diferentes contextos regionales y las necesidades de cada grupo social y cultural, entre ellos el indígena.

Es importante tender hacia la incorporación en los programas comunes de contenidos regionales y locales, cuidando su congruencia con los contenidos nacionales. Hacerlo, requiere establecer canales de información ágiles y permanentes desde y hacia la Secretaría de Educación Pública, que respondan a las necesidades de los distintos actores y grados del sistema. Requiere, igualmente, desarrollar proyectos de investigación aplicada a la descentralización misma, en los que participen los sujetos del proceso educativo, para que sus productos ofrezcan soluciones renovadoras y se afronten cabalmente los desafíos educativos (PME, 1990, p. 10).

En este marco, la DGEI impulsó dos documentos que regularon la plataforma política y pedagógica del subsistema de educación indígena, uno denominado como Programa para la Modernización de la Educación Indígena 1990-1994 (PMEI, 1990) y otro titulado como Fundamentos para la Modernización de la Educación Indígena 1990-1994 (FMEI, 1990), ambos trazaron y, en algunos casos, reafirmaron un proyecto a consolidarse, según lo delineado, hasta el año 2000.

Los planteamientos políticos y pedagógicos contenidos en dichos documentos dieron muestra de diferentes aspiraciones en torno al subsistema de educación indígena, desde aquellas que, siguiendo el discurso de la modernización educativa, enfatizaron la necesidad de transformarle para atender las exigencias de una economía globalizada, hasta aquellas que señalaron la urgencia de reconceptualizar lo que hasta ese momento se había entendido por educación indígena.

Desde dichas aspiraciones, ambos documentos —como derivación del PND 1990 y el PME 1990— partieron de cuestionar los esquemas centralizados y plantear como desafío principal la articulación del subsistema de educación indígena con el desarrollo nacional

El reto de la educación indígena es hacerla congruente con el desarrollo nacional. Por ello es necesario elevar la calidad de sus contenidos y métodos, vincularse a procesos productivos, ampliar la infraestructura educativa e incorporar a los padres de familia, a las comunidades y a la sociedad en general en su desarrollo (PMEI, 1990, p. 27).

Esta búsqueda llevaría a posicionar dentro del discurso nacional la necesidad de modernizar la educación indígena como un tránsito necesario y obligatorio para integrar “lo indígena” en el desarrollo nacional y disfrutar de sus beneficios —aunque no se definía qué se habría de entender por ello (Bello, 2004).

La modernización de la educación indígena es asumida como prioridad (...) toda vez que sólo puede concebirse un México moderno (...) donde todos disfruten de los beneficios del desarrollo y donde la pluralidad social sea entendida como una riqueza para enfrentar el reto de seguir construyendo (PMEI, 1990, p. 27).

La tesis de la modernización de la educación indígena reforzó la concepción de una educación que, siendo de calidad, garantizaría la movilidad y el desarrollo de las comunidades indígenas históricamente excluidas; esto, según el PMEI 1990, llevaría a minar o reducir los márgenes de desigualdad social y económica profundizados en los últimos años.

La modernización de la educación indígena por tanto conllevará cambios fundamentales que contribuyan a ampliar las bases para el desarrollo de las comunidades indígenas en el contexto nacional,

de esta manera, la educación podrá responder a las exigencias de la sociedad hoy y a las necesidades del futuro.

La educación indígena será una educación de calidad que compense los efectos de las desigualdades sociales, que restituya a los indígenas las oportunidades para una vida mejor y reconozca el derecho de los grupos étnicos de conservar y fortalecer su identidad como indígenas y como mexicanos (PMEI, 1990, p. 27).

Para ello, se señaló la necesidad de trascender las posiciones dicotómicas, visibilizadas y cuestionadas por diferentes sectores indígenas y académicos a partir de reformular e impulsar a profundidad el modelo de educación bilingüe bicultural —ya institucionalizado y promovido por la DGEI en el documento de Bases Generales de la Educación Indígena (DGEI, 1985).

La educación bilingüe bicultural acorde con los requerimientos de la modernización nacional y con los cambios del mundo contemporáneo se caracterizará por conjugar tradición y cambio, pluralismo e identidad, universalismo y pertinencia, humanismo y conocimiento técnico, interés individuales y colectivos (PMEI, 1990, p. 27).

La renovación del modelo partió de cuestionar los avances obtenidos en el subsistema de educación indígena después de cinco años de su institucionalización. Entre los cuestionamientos destacaron: la falta de un auténtico impulso nacional, la ausencia de claridad en la implementación del modelo y la incipiente descentralización educativa.

Para atender dichas faltas se impulsaron los Fundamentos para la Modernización de la Educación Indígena (FMEI) (DGEI, 1990) que tuvieron como finalidad explicitar las bases teóricas que orientaban y orientarían el subsistema de educación indígena desde el ámbito pedagógico, cultural y lingüístico. Al igual que en las Bases Generales de la Educación Indígena (DGEI, 1985), en dicho documento se cuestionó, por lo menos desde el discurso, el desarrollo de un modelo de nación homogénea y, a diferencia de propuestas anteriores, enmarcaron las acciones del Estado nacional como parte de una evidente prioridad económica, en detrimento del reconocimiento cultural.

El Estado Mexicano (...) instrumentó políticas que pretendían negar la diversidad cultural y lingüística de la sociedad, buscando construir una nación homogénea en lo cultural y lingüístico (...) A la par que impulsó este modelo, desarrolló políticas para la incorporación de la población indígena y posteriormente para su integración a la economía capitalista (DGEI, 1990, p 11).

Desde esta tesis se cuestionó la función y la tendencia histórica de la educación en el reforzamiento de las asimetrías sociales, culturales y económicas entre la cultura nacional —concentrada en la figura del Estado nacional— y las culturas indígenas, señalando, como principal mecanismo de reproducción la figura de la escuela.

La escuela es uno de los factores más importantes de la sociedad contemporánea; es transmisora de una visión del mundo y por lo mismo de significaciones. Esta función se realiza a través de distintos mecanismos, explícitos e implícitos, su acción repercute en los niveles conscientes y no conscientes del sujeto. Entre estos mecanismos podemos enunciar el currículum escolar, la normatividad y las formas de organización. La escuela reproduce y articula intereses en una dimensión ideológica para lograr el consenso social; función que se encuentra presente desde los orígenes de la modernidad y que, en sus inicios, se expresa de manera explícita en los sistemas educativos (DGEI, 1990, p. 16)

Se señaló como una tendencia nacional una escuela que valoraba y promovía la visión de la cultura occidental como expresión de una vida civilizada, de progreso y de desarrollo y que desvaloriza las visiones distintas; de acuerdo con los FMEI (DGEI, 1990), la escuela indígena no había sido la excepción, ésta se había establecido gradualmente como el principal dispositivo para coaccionar e integrar a las culturas indígenas en la cultura nacional.

La educación y la escuela indígena sólo puede pensarse a partir de un campo contradictorio de encuentro y desencuentro de culturas, las cuales tienen entre sí relaciones económicas y sociales conflictivas y desiguales. En este *campo intercultural*⁷³, desigual y conflictivo, el niño indígena entra en contacto con la cultural nacional (...) que se le impone como válida y se constituye como el parámetro a partir del cual se minusvalora la cultura propia (DGEI, 1990, pp. 15-16).

En este escenario reapareció la noción de interculturalidad —como había sido posicionada durante la década de los sesenta por la ANPIBAC— para dar cuenta de las relaciones establecidas entre las culturas indígenas y la cultura nacional, reconociendo, en ellas la existencia de un estado permanente de desigualdad y desplazamiento de las primeras frente a la segunda, respectivamente.

⁷³ Las cursivas son propias.

Sin embargo, fue la propia DGEI (1990) que terminó, de forma contradictoria y en oposición a los cuestionamientos vertidos anteriormente, por aludir la necesidad de encaminar la educación y la escuela indígena —o el subsistema de educación indígena— hacia la sociedad moderna.

Una educación como elemento formador y transformador de la sociedad, debe preparar a los indígenas para proyectarse a una sociedad moderna (...) para lograr la integración nacional (...) formar capacidades productivas vinculadas con las exigencias de las estructuras modernas (...) y formas de coexistencia social (DGEI, 1990, pp. 13-14).

Este planteamiento se vio reforzado por el INI, un año después, al afirmar que sólo a través de medidas integrales de desarrollo e integración nacional —entre ellas las educativas— sería posible reducir las brechas de desigualdad que caracterizaban a las comunidades o grupos indígenas.

El desarrollo económico y social que se postula no es posible si prevalecen situaciones de injusticia y discriminación; la superación de estos problemas, a su vez, no tiene sentido si los pueblos y comunidades indígenas siguen sumidos en la pobreza extrema y la ignorancia (INI, 1991, p. 5).

Dicho planteamiento estuvo marcado por el avivamiento de diferentes debates políticos y académicos, articulados, en mayor o menor medida, con las demandas indianistas latinoamericanas; mismas que, de acuerdo con Dietz (2012), lograron aproximar, aunque de forma breve, las posiciones antagónicas de los sectores indígenas institucionales —articulados en la ANPIBAC— y las organizaciones indígenas autónomas, agudizadas años atrás.

La confluencia de ambas posiciones se vio circunscrita en la conformación del Consejo Mexicano 500 años de Resistencia Indígena (CMRI), derivado de las Declaraciones de Quito y Xelajú en el marco del denominado V centenario (Cifuentes y Emilio, 2006). Ambas declaraciones tuvieron como propósito promover la discusión en torno al tema indígena y las políticas modernizadoras. Como parte de las resoluciones de estas Declaraciones —particularmente en la de Quito— se señaló la urgencia de pugnar por un proyecto indígena propio asentado en una educación bilingüe intercultural que condujera a la descolonización de los pueblos indígenas —dejándola en sus propias manos— y de las sociedades en general.

Que la lucha por nuestros derechos esté enmarcada en un proyecto político propio que nos posibilite una lucha organizada y contribuya a la transformación de la sociedad dominante y a la construcción de un poder alternativo. Que en el propósito de la descolonización de nuestros pueblos luchemos por una **educación bilingüe intercultural para la sociedad en su conjunto**, pero la educación indígena debe estar en manos de los indígenas (Resoluciones de la declaración de Quito, Ecuador, 1990, en Cifuentes y Emilio, 2006, p. 12).

Desde esta plataforma de demandas el Consejo Mexicano 500 años de Resistencia Indígena (CMRI) se posicionó como un frente colectivo, en oposición a los principios del nuevo proyecto modernizador de nación, y dio inicio e impulso a la lucha por el reconocimiento constitucional y el derecho a la autonomía y libre determinación de las comunidades indígenas (Sánchez, 1999; Dietz, 2012; Bello 2012).

Estas reivindicaciones tuvieron mayor expresión en la conformación y los objetivos del Consejo Guerrerense 500 años de Resistencia Indígena:

Promover la defensa y reconocimiento total de los derechos indígenas haciendo efectivo el Convenio 169 de la OIT.

Rescatar las culturas indias a través de una mayor investigación y difusión de los sitios sagrados, de foros de ancianos y principales; promover la medicina tradicional, campañas que favorecieran el uso de las lenguas nativas, así como pugnar porque los sistemas de educación oficiales introdujeran la historia de los pueblos indios⁷⁴.

Promover los proyectos de desarrollo integral, que permitan un uso no destructivo de los bosques, aguas y otros recursos; y proyectos productivos que generen empleos.

Fortalecer la organización de los pueblos indios y promover la unidad de éstos, tanto a nivel estatal como nacional e internacional (Díaz y Flores, en Hernández, 2000, p. 85-86).

El Consejo Guerrerense 500 años de Resistencia Indígena pugró por la reforma al artículo 4º constitucional, señalando, entre otros aspectos, su carencia en el respeto a los derechos económicos, sociales y políticos de los pueblos indígenas, así como el tutelaje del Estado nacional sobre estos (Sánchez, 1999).

⁷⁴ A diferencia de la declaración de Quito omite la noción de interculturalidad y pide que sea en el sistema oficial en el que se integre su historia.

Frente a ello el Estado nacional estuvo obligado a impulsar una Comisión de Justicia para los Pueblos Indios desde la cual se propuso una adición al Artículo 4° constitucional, aprobada en 1992; la adición, a diferencias de otras reformas constitucionales, se centró en reconocer, por primera vez, la composición pluricultural del país, asentada, principalmente, en los pueblos indígenas (Alcina y Calés, 2000; Dietz, 2012).

La Nación Mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de las lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado (Adiciones al Artículo 4° Constitucional en: Sámano, Durand y Gómez, 2001, p. 106).

Desde la mirada crítica de diferentes autores (Muñoz, 2002; Sánchez 1999; Díaz, 1999), la adición siguió determinada por el tutelaje del Estado nacional, esto fue visible en la permanencia del modelo nacional de modernización, expresado, inicialmente, en el PND (1990), el PME (1990) y el PMEI (1990); posteriormente, en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB, 1992) y un año después en la Ley General de Educación (LGE, 1993).

La educación es el medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social (SEP, 1993, p. 42).

Este planteamiento se vio reforzado con la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio (TLC, 1994) con el que se logró cristalizar un modelo económico regional único que poco reconocía las demandas de reivindicación indígena; de acuerdo con Miranda (2016), de este antagonismo emergió el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), que daría un nuevo giro a las demandas y al discurso indígena.

Para Díaz y Sánchez (2004), el TLC y el surgimiento del EZLN representaron la máxima expresión de dos proyectos de nación en disputa: el proyecto económico-cultural del Estado nacional y el proyecto indígena, ambos incompatibles desde su discurso, aunque más de uno que de otro.

Para el [proyecto nacional] la sola posibilidad de una insurrección indígena era inconcebible. Cegado por su propia política y su desprecio hacia los pueblos indios, no podía concederle autenticidad al movimiento indígena zapatista. En su lógica, los indígenas eran incapaces de constituirse en sujetos políticos (...). En su concepción los indígenas deben estar exclusivamente bajo la tutela y el control del Estado, como en una jaula de hierro. Es la columna vertebral del indigenismo (Díaz y Sánchez, 2002, p. 67).

La presencia del EZLN terminó por hacer aún más visible las tensiones entre las tesis del “México modernizado” que buscaba proyectarse en el marco internacional y la “tradicción” y el “retraso” de la figura indígena, así como colocar el tema de la autonomía y la libre determinación en el centro de las discusiones políticas y académicas (Dietz, 2012; Díaz, 2004).

Dicho tema formó parte medular de la primera Declaración de la Selva Lacandona, en la que el EZLN dio a conocer los objetivos de su movimiento —así como de las declaraciones posteriores a ésta (Díaz y Sánchez, 2002; Dietz, 2012).

Las autonomías no son separación, son integración de las minorías más humilladas en el México contemporáneo. Así lo ha entendido el EZLN desde su formación y así lo han mandado las bases indígenas que forman la dirección de nuestra organización (II Declaración de la Selva Lacandona, 1994, 29).

Que reconozca las particularidades de los grupos indígenas, reconozca su derecho a la autonomía incluyente y su ciudadanía (III Declaración de la Selva Lacandona, 1995, p. 35).

Frente a estas demandas las disputas entre los dos proyectos de nación se profundizaron (Díaz y Sánchez, 2002), viéndose reflejadas de forma explícita o implícita en la estructura y en el énfasis discursivo del Plan Nacional de Desarrollo 1995- 2000 (PND, 1995).

El nacionalismo mexicano es inclusivo, consciente de la riqueza de los valores que lo constituyen y, por ello, respetuoso de la diversidad de otras culturas. Nuestro nacionalismo, forjado en el curso de nuestra historia, tiene como aspiración fundamental la defensa de los valores propios, el fortalecimiento de la paz y el entendimiento con otros países. El nacionalismo es la base de la soberanía; se nutre de la diversidad y vitalidad de nuestra cultura plural y es factor esencial de nuestra unidad y cohesión social.

Nuestro nacionalismo es la confianza y la fe que tenemos en nosotros mismos, el amor por lo nuestro. Nuestro nacionalismo es fuente de fortaleza ante la adversidad. Por él sabemos anteponer a cualquier

otro el interés de la Nación. En nuestro nacionalismo no caben antagonismos irreconciliables ni la idea de desintegración de nuestro territorio; no se nutre de la intolerancia ni del rechazo (PND, 1995, p. 12).

Si bien a lo largo del PND (1995) se privilegió la tesis de responder a las aspiraciones, las demandas y las propuestas de los diferentes sectores sociales —como aparente respuesta al surgimiento del EZLN (Sámamo, Durand y Gómez, 2001)— fue la noción y el discurso del nacionalismo que se estableció como la plataforma y el marco regulador de las acciones políticas, económicas y sociales.

Para ello, se adoptó la noción de un nacionalismo incluyente en el que “todos”—siempre que no alteraran el orden (Beuchot, 2011)— podrían formar parte y darle forma, sin importar el origen social y cultural.

El nacionalismo mexicano es inclusivo, consciente de la riqueza de los valores que lo constituyen y, por ello, respetuoso de la diversidad de otras culturas. Nuestro nacionalismo, forjado en el curso de nuestra historia, tiene como aspiración fundamental la defensa de los valores propios, el fortalecimiento de la paz y el entendimiento con otros países. El nacionalismo es la base de la soberanía; se nutre de la diversidad y vitalidad de nuestra cultura plural y es factor esencial de nuestra unidad y cohesión social (PND, 1995, p. 6).

Desde esta plataforma, se articularon los discursos de derechos humanos y justicia social, cada uno con sus particularidades. Mientras el discurso de derechos humanos se centró en vigilar el cumplimiento de las garantías individuales, el discurso de la justicia social se convirtió en la aspiración o la meta a alcanzar.

Ambos discursos tomaron expresión en tres figuras, englobadas en la denominación de “grupos vulnerables”: los discapacitados, los migrantes y los grupos indígenas, estos últimos con mayor visibilidad, debido, también, al movimiento de insurrección indígena (Díaz y Sánchez, 2002; Bello y Aguilar, 2014).

De acuerdo con el PND (1995), a dichos grupos —o grupo indígena— habría que garantizarles el cumplimiento de sus derechos a partir de generar los mecanismos de compensación necesarios para asegurar el alcance de la justicia social; misma que, desde la mirada de Bello y Aguilar (2014), tuvo como base fundamental el denominado “factor económico”, construido, en mayor o menor medida, desde una única visión y un único proyecto de nación.

El Gobierno debe desplegar y subrayar su papel rector en la atención de las necesidades básicas de los grupos sociales y de las regiones más agudamente marginadas de los beneficios del progreso (...). En ese sentido, se dará atención prioritaria a las familias en condiciones de pobreza extrema, a las poblaciones marginadas, a las comunidades indígenas y a los grupos con desventajas para integrarse al desarrollo.

La integración (...) debe entenderse como un proceso que permite a todos los individuos y grupos participar de los beneficios del desarrollo a través del ejercicio de sus derechos y capacidades. Se busca que mediante las inversiones sociales se puedan registrar incrementos importantes en los niveles de educación, salud y productividad, lo que posibilita el acceso a empleos permanentes y mejores ingresos.

Ese esfuerzo de integración significará una mayor cohesión social, un mejor aprovechamiento del potencial productivo de todos los sectores y regiones (PND, 1995, p. 44).

Desde la perspectiva de Bello (2007), entendida así la justicia social, sólo adquiriría sentido con la integración de los grupos vulnerables —particularmente indígenas— en el desarrollo económico nacional; este planteamiento se vio concretado en el ámbito educativo, de forma particular en la educación básica:

Se reforzarán los programas que contribuyan a eliminar rezagos en aquellas entidades y regiones donde las condiciones sociales y geográficas dificultan el acceso a la educación y propician que los alumnos deserten y reprobren con mayor frecuencia. Un objetivo de la mayor importancia será mejorar sustancialmente los servicios de educación indígena, respetando las lenguas, las costumbres y las tradiciones de los pueblos (PND, 1995, p. 50).

La operatividad se trazó en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (PDE, 1995). En éste se enfatizó la necesidad de atender el cumplimiento del recién reformado Artículo 4º constitucional, sobre el carácter pluricultural de la sociedad mexicana, así como los principios y mandatos contenidos en la Ley General de Educación (LGE, 1993).

Bajo esta lógica se señaló la necesidad de dar continuidad al modelo de modernización educativa y para el caso específico del subsistema de educación indígena consolidar la educación bilingüe bicultural, considerada como prioridad para facilitar la integración de las comunidades indígenas en la vida nacional.

Con dicho propósito, el PDE (1995) sostuvo la idea de construir e impulsar programas de compensación dirigidos a las comunidades indígenas, esto con la finalidad de dotarles de las habilidades y de las competencias intelectuales necesarias para el desarrollo económico nacional; entre las propuestas se sostuvo, principalmente, adaptar y hacer flexibles las propuestas curriculares nacionales.

La adaptación y flexibilidad curricular puede lograr efectos particularmente positivos en los servicios educativos que se prestan a poblaciones rurales dispersas, a los grupos indígenas, los migrantes estacionales y a los menores con discapacidad (...) En esos casos, los contenidos de los programas y libros generales no corresponden a las condiciones de la enseñanza y se limitan las posibilidades de integrar referentes educativos de carácter local. En consecuencia, se vuelve común una forzada dispersión en la enseñanza, acompañada de una insuficiente consolidación en competencias fundamentales. Ante estos problemas, es conveniente diseñar, probar y aplicar donde resulte recomendable, variantes del currículo nacional que seleccionen contenidos esenciales, integren referentes locales y utilicen esquemas de mayor integración y continuidad en los grandes temas de estudio (PDE, 1995, p. 14).

Pronto los discursos de flexibilidad y adaptación curricular se convirtieron en los dispositivos de tránsito de lo local —o “lo indígena”— a lo nacional —o dominante—, transición que, según el propio PND (1995), permitiría impulsar y consolidar el desarrollo nacional. Dicho planteamiento denotó la percepción de déficit que prevalecía en el imaginario nacional sobre la figura indígena y que, en los siguientes años, terminaría por reforzar las discusiones políticas y académicas, así como las demandas de los diferentes movimientos sociales, entre ellas las del movimiento zapatista (Díaz y Sánchez, 2002; Bello y Aguilar, 2014).

Estas demandas fueron mediadas por el Estado nacional a partir de la creación de la Ley para el Diálogo y la Reconciliación en Chiapas, de la cual emanó la Comisión de Concordia y Pacificación, conocida como COCOPA, y la Comisión Nacional de Intermediación (CONAI) (Sámano, Duran y Gómez, 2004).

Las discusiones surgidas con estas comisiones tuvieron, en principio, cuatro ejes: derechos y cultura indígena, democracia y justicia, bienestar y desarrollo y los derechos de la mujer en Chiapas, aunque el diálogo se limitó a los dos primeros; de la discusión se tuvieron como producto los primeros acuerdos, denominados Acuerdos de San Andrés, entre los

movimientos indígenas y el Estado nacional, entre los cuales destacaron el reconocimiento de la autonomía y la libre determinación —mismos que no fueron del todo aceptados por el gobierno en turno (Sánchez, 1999; Díaz y Sánchez, 2002; Sámano, Duran y Gómez, 2004).

La COCOPA —como parte de su decreto de creación— tuvo la función de hacer de estos primeros acuerdos una propuesta legislativa que contuviera una serie de propuestas de reformas constitucionales sobre los derechos indígenas; aunque, según Sánchez (1999), algunos de los acuerdos fueron modificados, el movimiento indígena validó la propuesta, en ella se propuso la reforma a los Artículos 4, 18, 26, 73, 115 y 116, sin embargo, fue el Artículo 4°, recién reformado en 1992, que obtuvo mayor relevancia al incorporar a nivel constitucional los planteamientos de autonomía y libre determinación.

La Nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas, que son aquéllos que descienden de poblaciones que habitaban en el país al iniciarse la colonización y antes de que se establecieran las fronteras de los Estados Unidos Mexicanos, y que cualquiera que sea su situación jurídica, conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.

Los pueblos indígenas tienen el derecho a la libre determinación y, como expresión de ésta, a la autonomía como parte del Estado mexicano (Reformas constitucionales. Propuesta de la Comisión de Concordia y Pacificación, 1996).

De acuerdo con Sámano, Duran y Gómez, como derivación de la reforma a dicho Artículo, se demandaron ocho aspectos:

- Reconocer a los pueblos indígenas en la Constitución general;
- Ampliar participación y representaciones políticas;
- Garantizar acceso pleno a la justicia;
- Promover las manifestaciones culturales;
- Asegurar educación y capacitación;
- Garantizar la satisfacción de necesidades básicas;
- Impulsar la producción y empleo y,
- Proteger a los indígenas migrantes (2004, p. 107).

En el rubro educativo —correspondiente a la tercera demanda— se estableció como obligación del Estado nacional la promoción de una educación bilingüe intercultural —por

primera vez a nivel constitucional— en la que los pueblos indígenas definieran la finalidad y los contenidos educativos para dar cuenta de su herencia cultural —como se había establecido en las resoluciones de la declaración de Quito, Ecuador cinco años antes.

La Federación, los estados y los municipios deberán, en el ámbito de sus respectivas competencias, y con el concurso de los pueblos indígenas, promover su desarrollo equitativo y sustentable y la educación bilingüe e intercultural. Asimismo, deberán impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la Nación y combatir toda forma de discriminación.

Las autoridades educativas federales, estatales y municipales, en consulta con los pueblos indígenas, definirán y desarrollarán programas educativos de contenido regional, en los que reconocerán su herencia cultural (Reformas constitucionales. Propuesta de la Comisión de Concordia y Pacificación, 1996).

Fue en este momento en el que la noción de interculturalidad se situó como columna vertebral y núcleo discursivo de la política educativa mexicana —aunque la propuesta de reforma constitucional se mantuvo en el olvido durante cinco años— transitando, con ello, de un mero término descriptivo a un modelo de educación; de una demanda a una norma constitucional; de una culminación de década a un símbolo del comienzo de un nuevo siglo, el siglo XXI (Sánchez, 1999; Muñoz, 2002; Mena, 2002; Sámano, Duran y Gómez, 2004; Dietz, 2012).

A modo de consideraciones preliminares

- El mito del mestizaje nacional se establece como parte fundamental de la figura del Estado nacional y del proyecto del nacionalismo revolucionario; así como de la política educativa nacional, que, bajo la tesis de la cultura única, ve en la diferencia —depositada en la figura indígena— un problema a erradicar frente a la exigencia del desarrollo económico, social y cultural.
- El surgimiento y las demandas de distintos movimientos y organizaciones indígenas frente al Estado nacional impulsa y expresa la fractura del proyecto del nacionalismo revolucionario y la tesis de la cultura única, exigiendo el desarrollo de mecanismos políticos y discursivos de reconocimiento y contención de la diferencia cultural.
- El reconocimiento y la contención o regulación de las organizaciones y demandas indígenas se manifiesta en la incorporación gradual de la noción y el discurso de la interculturalidad en la estructura discursiva del Estado nacional y de forma particular en el sistema educativo y la política educativa nacional.
- La institucionalización del discurso intercultural en la política educativa adquiere énfasis con el establecimiento del proyecto del neoliberalismo mexicano y la política de modernización educativa impulsada en la última década del siglo XX como derivación del establecimiento de acuerdos y convenios internacionales, entre ellos los impulsados por la OIT y la UNESCO.

CAPÍTULO 3

LA CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA (RIEB): UNA APROXIMACIÓN A LA PROPUESTA DE MARCOS CURRICULARES PARA LA EDUCACIÓN INDÍGENA (MCEI).

Subtemas:

- 3.1** El discurso de la interculturalidad como antesala de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).
- 3.2** Las continuidades y opacidades del discurso de la interculturalidad en el desarrollo de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).
- 3.3** La normalización del discurso de la interculturalidad en el Plan de Estudios para la Educación Básica 2011.
- 3.4** Las tensiones del discurso de la interculturalidad en la propuesta de Marcos Curriculares para la Educación Indígena (MCEI).

Introducción del tema a desarrollar.

El capítulo da continuidad a discusiones vertidas en capítulos previos para situarles como elementos de análisis en la propuesta de Marcos Curriculares para la Educación Indígena. Forma parte del tercer momento de análisis de la ruta metódica de investigación y tiene como propósito ofrecer algunos puntos de partida que permitan analizar e interpretar el discurso de la interculturalidad en la política curricular nacional.

Para el desarrollo se emplean y adaptan algunas estrategias y técnicas de análisis y mapeo curricular que permiten identificar ejes y líneas transversales de discusión y tensión en torno al discurso de la interculturalidad en la propuesta Marcos Curriculares para la Educación Indígena.

El capítulo se organiza en cuatro apartados. Primero se presentan las principales discusiones políticas, académicas y económicas que dieron origen a la Reforma Integral de la Educación Básica, destacando los movimientos sociales indígenas de finales del siglo XX y su impacto en la política educativa nacional; enseguida, se analiza el proceso de reforma educativa en el marco de las reformas constitucionales y el auge del discurso intercultural en la educación; posteriormente, se profundiza el análisis del discurso de la interculturalidad en el Plan de Estudios para la Educación Básica 2011, señalando las continuidades y tensiones de éste en su estructura y organización; por último, se analiza la forma en la que el discurso de la intercultural se posiciona y asienta en la propuesta de Marcos Curriculares para la Educación Indígena como plataforma de impulso nacional.

3.1 El discurso de la interculturalidad como antesala de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).

Una mirada a la educación nos indica la llegada e implantación de la interculturalidad como el nuevo modelo a seguir. Sin embargo, la realidad nos plantea una serie de confusiones y vacíos conceptuales que impiden comprender la complejidad del fenómeno (Mena, 2002, p. 97)⁷⁵.

El inicio del siglo XXI ha representado un nuevo escenario de confrontaciones políticas, sociales y culturales; ha sido expresión del surgimiento de una sociedad global como una totalidad compleja y contradictoria; ha señalado realidades poco conocidas, continuas, secuenciadas o recurrentes y a veces insospechadas, sorprendentes o atravesadas por rupturas profundas que desafían lo comprendido, lo sedimentado, las instituciones, las formas de pensamiento, la manera de actuar, sentir y pensar (Ianni, 1999; Moreno, 2007).

El comienzo de siglo trajo consigo una transición política con fuertes expectativas sobre la consolidación de un nuevo sistema político, económico y social nacional que contribuyera a cerrar el largo ciclo de prácticas corporativistas, de exclusión y de desigualdad social, económica y cultural. Estas perspectivas tendrían que verse asumidas por el nuevo régimen surgido de la alternancia en la presidencia de la república nacional después de las elecciones del 2000 (Reyes, 2013; Gómez, 2015)⁷⁶.

Los retos parecían insuperables y las demandas de cambio cada vez más profundas. La alternancia política debía lidiar con dos escenarios antagónicos; por un lado, la permanencia de las políticas neoliberales concretada en el TLC y, por otro, el disgusto de los más de cuarenta millones de mexicanos en pobreza. En este segundo escenario permanecía el grueso de los grupos indígenas y particularmente el EZLN que, desde su irrupción, había representado una “molestia” para el Estado nacional y que una vez ascendida la alternancia se convertiría en la deuda histórica a saldar (Alizal, 2000)⁷⁷.

⁷⁵ El autor refiere la crítica a la noción de multiculturalidad, sin embargo, parece oportuno realizar el mismo ejercicio crítico con la noción de interculturalidad.

⁷⁶ Después de unas polémicas elecciones presidenciales en el 2000 el Partido Revolucionario Institucional (PRI) que se había mantenido en la presidencia por 71 años consecutivos, es desplazado por el Partido de Acción Nacional (PAN) que habría de permanecer hasta el 2012.

⁷⁷ Según Muñoz (1999), una gran parte de los grupos indígenas de México vive en condiciones de pobreza y marginación. De acuerdo con las cifras del censo de 1990, los grupos étnicos representaban el 7% de la población nacional, aunque concentran a 26 por ciento de los analfabetos del país.

La primera acción al respecto fue recuperar la propuesta de reforma constitucional de la COCOPA —referida en el subtema 2.4— y presentarla ante el Senado de la República con la intención de dar fin a la problemática y a las demandas indígenas prolongadas por años (Alizal, 2000; Zolla y Zolla, 2010).

Reconociendo dicha acción, el EZLN dio comienzo a la denominada Marcha por la dignidad indígena —o Marcha del color de la tierra— hacia la ciudad de México. El propósito de la misma era conciliar y hacer visible la causa indígena para la sociedad en general y lograr que la iniciativa de la COCOPA se concretara constitucionalmente (Velasco, 2003).

En este marco, la propuesta de reforma constitucional fue aprobada, aunque con modificaciones en su contenido, mismo que el EZLN y las organizaciones indígenas afines rechazaron argumentando que los cambios realizados distorsionaban la iniciativa original de la COCOPA y lo establecido en los Acuerdos de San Andrés (Jablonska, 2010; Zolla y Zolla, 2010).

De acuerdo con Velasco (2003), las diferencias fueron notorias:

Para empezar, la iniciativa de la COCOPA proponía modificar siete artículos (4°, 18°, 26°, 53°, 73°, 115° y 116°), mientras que la reforma se limitó a hacer cambios en cinco (1°, 2°, 4°, 18° y 115°) [por otro lado] (...) la reforma constitucional excluyó puntos centrales de la propuesta elaborada por la COCOPA. Por ejemplo, la propuesta de la COCOPA plantea reconocer a las comunidades indígenas como entidades de derechos públicos; la reforma sustituye esta categoría por las de “entidades de interés público”. Más aún, la iniciativa de la COCOPA propone que los pueblos indígenas tienen derecho a “acceder de manera colectiva al uso y disfrute de los recursos naturales de sus tierras y territorios”. En cambio, la reforma establece que los pueblos indígenas tendrán derecho “al uso y disfrute preferentemente de los recursos naturales de los lugares que habitan y ocupan las comunidades” (Velasco, 2003, pp. 214-2015).

Para diferentes autores (Díaz y Sánchez, 2002; Velasco, 2003; Jablonska, 2010; Martínez, 2011; Gómez, 2015), los cambios a la propuesta original dieron cuenta de la nula disposición de la alternancia por modificar las relaciones heredadas en torno al tema indígena.

La propuesta de la alternancia no parecía buscar cambiar la situación sino arraigar el conflicto y las demandas indígenas —principalmente las de libre determinación y autonomía— en lo local y bajo la tutela del Estado Mexicano, lo que, según Jablonska (2010) y Martínez (2011), significó una nueva traición a lo acordado en San Andrés.

Pese a ello, la constitución fue reformada en sus artículos 1°, 2°, 4°, 18° y 115°

La comisión permanente del honorable congreso de la unión, en uso de la facultad que le confiere el artículo 135 de la constitución y previa la aprobación de las cámaras de diputados y senadores del congreso general de los Estados Unidos Mexicanos. Aprueba el decreto por el que se adiciona un segundo y tercer párrafo al artículo 1°, se reforma el artículo 2°, se deroga el párrafo primero del artículo 4° y se adiciona un sexto párrafo al artículo 18 y un último párrafo a la fracción tercera al artículo 115 (Diario Oficial, 2001, p. 2).

Dichas adiciones y reformas se convirtieron en la plataforma de nuevas acciones políticas, económicas, sociales y culturales en su mayoría rechazadas por el EZLN y los movimientos indígenas afines, entre ellas la reforma al artículo 2° constitucional que con adiciones del artículo 4° reconoció la composición pluricultural del país asentada en la figura indígena⁷⁸.

La nación tiene una **composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas** que son aquellos que descienden de poblaciones que habitan en el territorio actual del país antes de iniciarse la colonización y que **conservan sus propias instituciones sociales, políticas y económicas** (Diario Oficial, 2001, Artículo 2° p. 2).

Como derivación y en tensión con las propias demandas indígenas en materia educativa los apartados “a” y “b” del mismo artículo reconocieron el derecho de las comunidades o pueblos indígenas de preservar su lengua y sus conocimientos, así como la obligación del Estado mexicano de garantizar, definir y regular en el marco de la unidad nacional una educación escolarizada bilingüe e intercultural.

Para abatir las carencias y rezagos que afectan a los pueblos y comunidades indígenas dichas autoridades tienen la obligación de garantizar e incrementar los niveles de escolaridad favoreciendo la educación bilingüe e intercultural (...) establecer un sistema de becas para estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido

⁷⁸ Con dicha reforma constitucional el contenido del artículo 4°, reformado en 1992 como producto de las demandas del Consejo Guerrerense 500 años de resistencia indígena, pasó a formar parte del artículo 2° constitucional y sus apartados a y b en materia educativa. En el subtema 2.4 se profundiza con mayor detalle dicha problemática.

regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación (Artículo 2, B, II) (Diario Oficial, 2001, p. 3).

De este modo la noción de educación intercultural se estableció como un rasgo constitucional dirigido a las comunidades indígenas en oposición a ellas mismas y bajo el resguardo del Estado nacional con una doble función, por un lado, preservar la lengua y el conocimiento indígena, al menos desde el punto de vista declarativo y, por otro, facilitar la movilidad social y la integración de dicha figura en la esfera nacional como fin último. Ambas funciones habrían de acompañarse de diferentes mecanismos de discriminación positiva y compensación —como se señala en el subtema 2.4⁷⁹.

A pesar del rechazo ambas funciones parecieron reforzarse en el Plan Nacional de Desarrollo 2000-2006 (PND, 2000), reconociendo la persistencia de una “falsa tesis” en torno a la incompatibilidad de la figura indígena y la noción de modernidad/nación, así como la necesidad de impulsar una pedagogía intercultural que terminara por diluir dicha dicotomía —aunque, como sucedió en otros casos, no se definió qué habría de entenderse por ella.

Está empezando a desaparecer la noción de que [lo indígena] es incompatible con “lo moderno”; se empieza también a explorar seriamente la posibilidad de una **pedagogía intercultural**, que tome en cuenta la riqueza de los mundos culturales diversos (PND, 2000, p. 37).

De acuerdo con el PND 2000, dicha pedagogía habría de hacer frente a la imagen de una nación homogénea fundada por el mito del “mestizaje cultural” a lo largo del siglo XX y que trazaba, entre otros aspectos, un único camino a seguir, una cultura y una identidad nacional⁸⁰.

Debe recordarse que uno de los soportes ideológicos de [la] concepción homogénea es el mito del mestizaje. Es decir, el proceso de mestizaje, no sólo biológico sino también cultural, que ha tenido una gran importancia desde la época colonial (PND, 2000, p. 37).

⁷⁹ Para Didou y Remedi (2009), dicho sistema de becas no ha pretendido modificar las situaciones de desigualdad social o cultural, ni ha terminado por reconocer las diferencias culturales, sino que ha procurado mantener el orden establecido y compensar las ausencias económicas o los “déficit culturales” para facilitar el acceso de los grupos indígenas a las exigencias nacionales.

⁸⁰ Este planteamiento parece traer de vuelta las discusiones en torno la noción de mestizaje cultural referido desde principios del siglo XX. Dicha discusión se aborda con profundidad en el subtema 2.1 de este trabajo.

La fractura de la imagen homogénea daría —según el propio PND 2000— respuesta a las demandas de los grupos indígenas y de forma particular al EZLN que, desde mediados de los noventa, había colocado en el centro de las discusiones y el reconocimiento nacional el “problema indígena” —como se refiere a lo largo del capítulo 2.

Como parte de esta respuesta se señaló la educación escolar como un eje prioritario, esto se vio concretado en el Programa Nacional de Educación 2000-2006 (PNE, 2000) al definirse una política de atención educativa a la población indígena que —siguiendo el planteamiento del PND 2000— partió de la construcción de un modelo pedagógico de atención intercultural bilingüe que tuvo doce líneas de acción:

- a. **Mejorar la oferta educativa** a las poblaciones indígenas.
- b. Ampliar la oferta de educación inicial, preescolar y enseñanza primaria para **incorporar a la educación intercultural bilingüe a una mayor proporción de niños** indígenas.
- c. Lograr que las escuelas que ofrecen educación intercultural bilingüe operen adecuadamente, y **se mejore el logro de los aprendizajes del currículo básico nacional**.
- d. **Adecuar los programas de educación primaria** para incorporar la lengua indígena.
- e. Asegurar el funcionamiento adecuado de las escuelas de educación indígena.
- f. Cuidar que los maestros de **educación intercultural bilingüe** hablen la misma lengua de la comunidad.
- g. Ofrecer una educación secundaria **intercultural para alumnos de procedencia indígena**.
- h. Desarrollar una educación inicial para **docentes de educación intercultural** bilingüe.
- i. Desarrollar un **sistema de evaluación para la educación intercultural** bilingüe.
- j. Desarrollar una atención intercultural para **niños de origen indígena en escuelas de educación general**.
- k. Mejorar la **equidad de género** en la educación intercultural bilingüe (Plan Nacional de Educación, 2001, p. 133-134)

Asimismo, se planteó la necesidad de trascender la idea de una educación intercultural exclusiva para indígenas y abrir la posibilidad de una educación intercultural “para todos” —como lo habían señalado la ANPIBAC a finales de la década de los ochenta⁸¹; para ello, se estableció la denominación de una política de educación intercultural “para todos” que tendría como objetivo, entre otros aspectos reconocer la realidad multicultural —indígena— y su valor nacional.

⁸¹ Dicho planteamiento se reflexiona en el subtema 2.3 y 2.4.

Se impulsará el desarrollo de enfoques pedagógicos [que permitan] impulsar en todos los niños y jóvenes mexicanos el conocimiento de nuestra realidad multicultural, impulsar el reconocimiento y fomentar la valoración de que la diversidad sustenta nuestra riqueza como nación (Plan Nacional de Educación, 2001, p. 136)

Dicha política habría de mantener cuatro líneas específicas de acción:

- a. Definir, con la participación de los **pueblos indígenas**, contenidos para la educación primaria y la secundaria que recojan los aportes culturales de los diversos grupos étnicos y culturales que conforman nuestra nación.
- b. Desarrollar formas pertinentes de educación en valores que orienten al educando a descubrir autónomamente que el respeto a la dignidad de la persona, **incluyendo a los diferentes**, es un valor fundamental.
- c. Formar a los **docentes de escuelas de educación básica regulares** para que favorezcan el conocimiento de los aportes culturales de los **pueblos indígenas** con los que compartimos el territorio, para que valoren a estos grupos y construyan el convencimiento de que en la diversidad cultural estriba nuestra riqueza como personas y como nación.
- d. Diseñar **proyectos experimentales de educación básica intercultural bilingüe para población no indígena** en regiones con presencia importante de grupos étnicos.

De esta manera se establecieron dos ejes de abordaje en torno al discurso de lo intercultural, uno dirigido a la población indígena y otro a la población “no indígena” —es decir, para “todos”. Según el PNE 2000, ambos ejes o política educativas habrían de verse concretadas en una nueva propuesta curricular para la educación básica.

La tarea quedó a cargo de dos instituciones, el primer eje o política sería atendida e impulsada por la DGEI, como se había señalado desde su decreto de creación en 1978⁸²; el segundo eje o política de educación intercultural para todos quedaría a cargo de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) creada en el 2001 en consonancia con el PNE 2000

De acuerdo con el decreto de creación, la CGEIB era la expresión auténtica del reconocimiento de la diferencia cultural como pilar del desarrollo nacional y respuesta al

⁸² Al respecto, ver subtema 2.2.

fracaso de las políticas educativas para ofrecer una educación de calidad a la población indígena nacional. A partir de este reconocimiento se establecieron cinco atribuciones para la institución:

- **Promover y evaluar la política educativa Intercultural Bilingüe** en coordinación con las diferentes instancias del Sistema Educativo Nacional.
- Promover la participación de las entidades federativas (...) **pueblos y comunidades indígenas**, en el desarrollo de **la educación intercultural bilingüe**.
- Diseñar los **mecanismos de supervisión y vigilancia** tendientes al aseguramiento de la calidad de la educación que se imparta en el medio indígena.
- Promover y asesorar la formulación, implantación y evaluación de **programas innovadores de educación intercultural** bilingüe en materia de:
 - Desarrollo de **modelos curriculares**; la formación del personal docente, técnico y directivo; el desarrollo y **difusión de las lenguas indígenas**; la producción de **materiales en lenguas indígenas** y la realización de investigaciones educativas.
- Asesorar y proponer los proyectos de normas y criterios para garantizar que en los **servicios educativos se reconozca la diversidad étnica**, lingüística y cultural de la Nación (CGEIB, 2001, Artículo 2º p. 2).

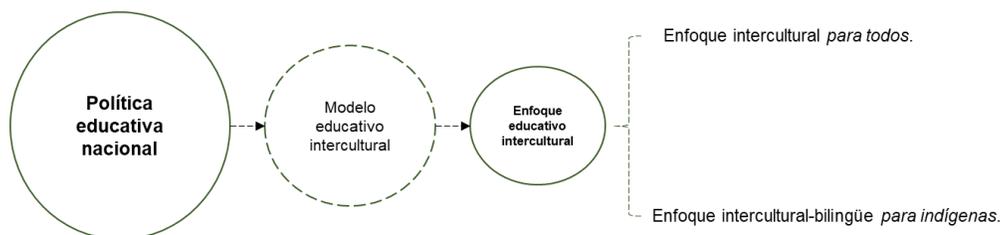
En el marco de estas atribuciones la CGEIB estableció la noción de interculturalidad y de educación intercultural que habría de orientar la política y propuesta curricular nacional — reafirmando el planteamiento del PNE 2000.

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 (CGEIB, 2004, p. 32).

Así, el discurso de la interculturalidad se estableció en dos niveles, como modelo intercultural y como enfoque educativo intercultural; de este último resultarían dos modalidades que, según la CGEIB, tendrían que permear, por lo menos desde el plano declarativo, las propuestas curriculares para la educación básica nacional, una dirigida a la

población indígena o a las “regiones multiculturales” y otra a la población en general, denominada como enfoque intercultural para todos (ver esquema 10).

Esquema 10
Modelo educativo y enfoque pedagógico intercultural.



Fuente: Elaboración propia.

A pesar de la diferenciación discursiva ambas modalidades o enfoques tendieron a centrar y limitar la atención en la figura indígena, sin embargo, cada una con sus particularidades. Mientras el primer enfoque o modalidad se limitó a delinear e impulsar acciones curriculares en el marco del subsistema de educación indígena a cargo de la DGEI, como se venía haciendo desde su creación, el enfoque intercultural para todos se concentró y limitó en visibilizar y atender la figura indígena en el sistema de educación básica general y algunas experiencias en educación media superior y superior bajo la coordinación de la CGEIB⁸³.

Dicha tendencia se vio concretada en el artículo 11^o y 13^o de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDLPI, 2003), impulsada dos años después de la creación de la CGEIB.

Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, así como a la práctica y uso de su lengua indígena (Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, 2003, p. 3).

⁸³ La noción de una educación intercultural para todos impulsada en el PNE 2000 y el discurso de la CGEIB no dejó de centrar la mirada en la figura indígena, como se había propuesto en un inicio; los estatutos de creación y las líneas de acción de dicha institución tendieron a visibilizar el fenómeno de la migración indígena en las escuelas regulares de las zonas urbanas y semiurbanas y enfatizar la “diferencia” como rasgo exclusivo de dicha figura.

La LGDLPI (2003) terminó por reforzar el planteamiento del artículo 2º constitucional refiriéndose a la educación intercultural como exclusiva para la población indígena y reformar el artículo 7º fracciones III y IV de la LGE para garantizar el reconocimiento de su diversidad lingüística (Jablonska, 2010; Dietz, 2011; LGE 2017).

Este se convertiría en el auténtico núcleo y el nodo discursivo intercultural de las reformas curriculares impulsadas para la educación básica en la primera década del siglo XXI, iniciando por educación preescolar, secundaria y, finalmente, educación primaria —mismas que en el 2011 se definirían como pilares de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) (ver cuadro 19) ⁸⁴.

Cuadro 19
Reformas curriculares para la Educación Básica Nacional

Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP, 2004)
Programa de Educación Secundaria 2006 (PES, 2006)
Programa de Educación Primaria 2009 (PEP, 2009)⁸⁵

Fuente: Elaboración propia a partir del Plan de Estudio 2011.

En el primer caso el Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP, 2004) se presentó como una propuesta nacional articulada con lo dispuesto en materia intercultural en el artículo 2º y 3º constitucional, asimismo el artículo 7º de la LGE (2017).

Durante las últimas décadas se han incluido a la Constitución otras definiciones que enriquecen los valores y aspiraciones consignadas en su artículo tercero. Entre ellas destaca el reconocimiento del carácter pluricultural y pluriétnico de la nación mexicana sustentado originalmente en sus **pueblos indígenas** (artículo segundo constitucional); en consecuencia, es obligación de la federación, los estados y los municipios promover la igualdad de oportunidades de los indígenas y eliminar cualquier práctica discriminatoria. **En lo que concierne a la acción educativa dicho precepto señala como obligaciones de las autoridades (...) favorecer la educación bilingüe e intercultural e impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación (...).**

Estos principios constituyen definiciones surgidas de la evolución social y política del pueblo mexicano y expresan valores y aspiraciones colectivas de gran arraigo en la sociedad;

⁸⁴ En el 2011 la SEP publica el Plan de Estudios 2011 Educación Básica como -según lo define la propia institución- la suma y la articulación de dichas reformas curriculares. Al respecto se profundiza en el subtema 3.2.

⁸⁵ El análisis a profundidad de esta propuesta se desarrolla en el subtema 3.2 de este mismo capítulo.

constituyen, asimismo, la base que da congruencia al conjunto de acciones educativas (Programa de Educación Preescolar, 2004, p. 16).

Atendiendo dicho planteamiento, el PEP 2004 se estableció como una propuesta curricular flexible que tomaba en cuenta, por lo menos de forma declarativa, la diversidad cultural — indígena— y buscaba atender las demandas específicas de cada región a partir del establecimiento de un “diálogo intercultural”, aunque éste pareciera limitarse a la transmisión de los contenidos curriculares nacionales.

Para tal propósito se definieron diez principios pedagógicos organizados en tres ejes:

Cuadro 20

Ejes de articulación y principios pedagógicos del Programa de Educación Preescolar 2004

Ejes de articulación	Principios pedagógicos
Procesos de aprendizaje	<ol style="list-style-type: none"> 1. Las niñas y los niños llegan a la escuela con conocimientos y capacidades que son la base para continuar aprendiendo. 2. La función de la educadora es fomentar y mantener en las niñas y los niños el deseo de conocer, el interés y la motivación por aprender. 3. Las niñas y los niños aprenden en interacción con sus pares. 4. El juego potencia el desarrollo y el aprendizaje en las niñas y los niños.
Diversidad y equidad	<ol style="list-style-type: none"> 5. La escuela debe ofrecer a las niñas y a los niños oportunidades formativas de calidad equivalente, independientemente de sus diferencias socioeconómicas y culturales. 6. La educadora, la escuela y los padres o tutores deben contribuir a la integración de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales a la escuela regular. 7. La escuela, como espacio de socialización y aprendizajes, debe propiciar la igualdad de derechos entre niñas y niños.
Intervención educativa	<ol style="list-style-type: none"> 8. El ambiente del aula y de la escuela debe fomentar las actitudes que promueven la confianza en la capacidad de aprender. 9. Los buenos resultados de la intervención educativa requieren de una planeación flexible, que tome como punto de partida las competencias y los propósitos fundamentales. 10. La colaboración y el conocimiento mutuo entre la escuela y la familia favorece el desarrollo de los niños.

Fuente: Elaboración propia a partir del Programa de Educación Preescolar 2004.

Fue en el segundo eje y de forma particular en el quinto principio pedagógico que se profundizó la noción de interculturalidad, señalando la necesidad de romper prácticas pedagógicas fundadas en la imagen homogénea de la educación e impulsar una “atención especial” para la diferencia cultural; para ello, según el propio PEP 2004, la escuela —a través de la educadora— debía desarrollar la capacidad de entender y ser empática con “lo diferente”.

Dicho planteamiento se extendió y profundizó en la propuesta curricular de educación secundaria, expresada en el Programa de Educación Secundaria 2006 (PES, 2006), como derivación de los primeros ejercicios de articulación curricular de la educación básica nacional —que se convertiría años después en uno de los planteamientos centrales de la RIEB.

Sin embargo, a diferencia del PEP 2004, dicha propuesta partió de definir la finalidad de la educación básica nacional en la cual, atendiendo el artículo 3º constitucional, la LGE y el PNE 2000, se señaló la obligación del Estado nacional de ofrecer una educación intercultural.

Los lineamientos establecidos en el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación y el Programa Nacional de Educación 2001-2006 concretan el **compromiso del Estado Mexicano de ofrecer una educación democrática, nacional, intercultural**, laica y obligatoria que favorezca el desarrollo del individuo y de su comunidad, así como el sentido de pertenencia a una nación multicultural y plurilingüe, y la conciencia de solidaridad internacional de los educandos (PES, 2006, p. 7).

Bajo este este argumento, la noción de interculturalidad se estableció —por primera vez en la educación escolar nacional— como uno de los nueve elementos nodales por lograr consolidar en el perfil de egreso de los estudiantes al concluir la educación básica, reconociendo en ella el medio adecuado para propiciar el reconocimiento y la convivencia respetuosa en la diversidad⁸⁶.

Como resultado del proceso de formación a lo largo de la escolaridad básica, el alumno:

- a. Utiliza el lenguaje oral y escrito con claridad, fluidez y adecuadamente, para interactuar en distintos contextos sociales. Reconoce y aprecia la diversidad lingüística del país.
- b. Emplea la argumentación y el razonamiento al analizar situaciones, identificar problemas, formular preguntas, emitir juicios y proponer diversas soluciones.
- c. Selecciona, analiza, evalúa y comparte información proveniente de diversas fuentes y aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance para profundizar y ampliar sus aprendizajes de manera permanente.

⁸⁶ Hasta este momento se hacía referencia a la articulación de la educación básica considerando el PEP 2004 y el PES 2006.

- d. Emplea los conocimientos adquiridos a fin de interpretar y explicar procesos sociales, económicos, culturales y naturales, así como para tomar decisiones y actuar, individual o colectivamente, en aras de promover la salud y el cuidado ambiental, como formas para mejorar la calidad de vida.
- e. Conoce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, los pone en práctica al analizar situaciones y tomar decisiones con responsabilidad y apego a la ley.
- f. Reconoce y valora distintas prácticas y procesos culturales. Contribuye a la convivencia respetuosa. Asume la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.
- g. Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano, se identifica como parte de un grupo social, emprende proyectos personales, se esfuerza por lograr sus propósitos y asume con responsabilidad las consecuencias de sus acciones.
- h. Aprecia y participa en diversas manifestaciones artísticas. Integra conocimientos y saberes de las culturas como medio para conocer las ideas y los sentimientos de otros, así como para manifestar los propios.
- i. Se reconoce como un ser con potencialidades físicas que le permiten mejorar su capacidad motriz, favorecer un estilo de vida activo y saludable, así como interactuar en contextos lúdicos, recreativos y deportivos. (PES, 2006, p. 10).

Ya establecida en el perfil de egreso la noción de interculturalidad permeó la estructura y la organización de la propuesta curricular en diferentes momentos y niveles, entre ellos las características del plan y los programas de estudio y las orientaciones didácticas de los mismos. En el primer caso, se reconocieron siete características principales:

- a) Continuidad con los planteamientos establecidos en 1993
- b) Articulación con los niveles anteriores de educación básica
- c) Reconocimiento de la realidad de los estudiantes
- d) **Interculturalidad**
- e) Énfasis en el desarrollo de competencias y definición de aprendizajes esperados
- f) Profundización en el estudio de contenidos fundamentales
- g) Incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura (PES, 2006, p. 17).

Dichas características habrían de orientar y dar sentido al Plan y programas de estudio de forma articulada con el perfil de egreso y los ejes y principios pedagógicos del PEP 2004, entre éstas destacó la de “interculturalidad”, no tan visible en propuestas nacionales anteriores.

De acuerdo con el PES 2006, la característica de interculturalidad se articularía con el perfil de egreso de la educación básica y tendría como antecedente el segundo eje y el quinto principio pedagógico de la propuesta curricular del PEP 2004 y como derivación la segunda orientación didáctica propuesta para el nivel de educación secundaria (ver cuadro 21).

Cuadro 21

Articulación del discurso intercultural en el Programa de Educación Secundaria 2006

Niveles curriculares internos PEP 2004 / PES 2006 **Abordaje en torno a la noción de interculturalidad.**

Perfil de Egreso de la Educación Básica	Sexto elemento	El alumno reconoce y valora distintas prácticas y procesos culturales. Asume la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.
Ejes de articulación curricular (PEP 2004)	Segundo eje de articulación	Diversidad y equidad
Principios pedagógicos (PEP 2004)	Quinto principio.	La escuela debe ofrecer a las niñas y a los niños oportunidades formativas de calidad equivalente, independientemente de sus diferencias socioeconómicas y culturales.
Características de Plan y programas (PES 2006)	Cuarta característica.	Interculturalidad
Orientaciones didácticas (PES 2006)	Segunda orientación.	Atender la diversidad

Fuente: Elaboración propia a partir del PEP 2004 y PES 2006.

En este marco, según el PES 2006 el rubro de interculturalidad habría de verse reflejado en la incorporación de contenidos curriculares —para cada asignatura— que dieran cuenta de la diversidad cultural y lingüística indígena con el propósito de reconocer su presencia histórica y valor nacional.

Dicha incorporación se propuso acompañada de orientaciones didácticas que, al igual que el PEP 2004, tendieron a enfatizar la heterogeneidad cultural que coexistía en la escuela frente a las dinámicas migratorias e intentar hacer de esta diferencia una oportunidad de aprendizaje, para ello se establecieron tres consideraciones:

- No hay alumnos “irrecuperables”, todos pueden progresar si se encuentran en un ambiente adecuado. Resulta inconveniente “etiquetar”, discriminar y reducir las expectativas sobre lo que son capaces de hacer.

- El progreso en el aprendizaje depende más de la calidad y cantidad de las oportunidades de aprendizaje que de las capacidades innatas de los alumnos.
- El aprendizaje básicamente es resultado de la interacción social. Depende, en gran medida, de las relaciones interculturales (PES, 2006, p. 47).

Estas consideraciones parecieron ser exclusivas para el estudiante indígena, ya no sólo del subsistema de educación indígena —a cargo de la DGEI— sino de escuelas generales —bajo la coordinación de la CGEIB— al destacar, en la misma propuesta, la necesidad de atender de forma individual sus necesidades y evaluar sus posibilidades de aprendizaje en lugar de ignorarlos o “etiquetarlos”, hecho que de acuerdo con el PES 2006 repercutiría en su oportuna integración al sistema educativo, al igual que aquellos alumnos con alguna necesidad educativa especial o discapacidad.

Esta pareció ser la puerta de entrada del discurso intercultural en el marco constitucional y en las políticas y propuestas curriculares nacionales del siglo XXI, así como la “pedagogización” de las pugnas por la reivindicación cultural indígena y el límite de las demandas particulares del EZLN frente a las políticas de modernización nacional y el proyecto de la alternancia política (Muñoz, 2002; Jablonska, 2010; Dietz, 2011; Malaga, 2016)

3.2 Las continuidades y opacidades del discurso de la interculturalidad en el desarrollo de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).

El currículo no sólo transmite información sobre prácticas o discursos nuevos [es también] un lugar estratégico (...) de pautas de conocimiento, poder e instituciones formadas en el transcurso de la historia (Popkewitz, 2000, pp. 25-26)

La institucionalización del discurso intercultural en la política curricular nacional pareció haber traído consigo el resurgimiento del interés por el “problema indígena”. La adopción de la noción de interculturalidad se consideró como un mecanismo para alcanzar la modernización nacional; el ímpetu se centró en el desarrollo de propuestas curriculares que frente al discurso del reconocimiento de la diferencia cultural parecieron incrementar el control directo del Estado nacional sobre las normas y los contenidos educativos nacionales (Popkewitz, 2000; Bello, 2007; Sacristán, 2007).

Con el desgaste de las demandas de reivindicación indígena y la instauración de las reformas curriculares en educación preescolar (PEP, 2004) y secundaria (PES, 2006), el Estado nacional, aún bajo la alternancia política, pareció intentar consolidar y dar fin al camino ya trazado desde principios del siglo en materia educativa (Díaz y Sánchez, 2002; Guzmán, 2012; Ruíz, 2012).

La continuidad del proyecto educativo dependía de lograr el desarrollo y el impulso de la reforma curricular para la educación primaria, como principal eslabón de la educación básica nacional (Latapí, 2004). Para ello, habría de generarse la plataforma normativa que afianzara lo construido años previos y regulara su marcha y articulación a nivel nacional; esta tesis fue evidente con el inicio del segundo periodo presidencial a cargo de la alternancia política (Guzmán, 2012; Reyes, 2013).

En su primer mensaje como presidente nacional, Felipe Calderón señaló la continuidad de las estrategias y prioridades generales del proyecto nacional iniciado en el año 2000 por su

antecesor Vicente Fox, apuntalando, con ello, un proyecto de mayor alcance que terminaría por consolidarse en el año 2030⁸⁷.

Los objetivos nacionales, las estrategias generales y las prioridades de desarrollo plasmados en este Plan han sido diseñados de manera congruente con las propuestas vertidas en el ejercicio de prospectiva Visión 2030 (...) una descripción del México deseable y posible por encima de las diferencias. La imagen del país en el que deseamos vivir dentro de 23 años da sentido y contenido a las acciones que como gobierno y como sociedad emprendemos a partir de ahora (Mensaje de Felipe Calderón Hinojosa en la presentación del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012).

Esta idea marcó el proyecto de gobierno trazado en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (PND 2007), mismo que fue organizado en cinco ejes temáticos (ver cuadro 22), cada uno con diferentes sub-ejes, objetivos y estrategias de acción; entre los cuales, el tercero habría de abordar y profundizar el tema de la educación y la interculturalidad a partir de los sub-ejes 3.3 Transformación de la educación y 3.9 Pueblos y comunidades indígenas.

Cuadro 22
Ejes temáticos transversales del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012

Ejes temáticos transversales	Sub-ejes temáticos
Eje 1. Estado de derecho e igualdad.	
Eje 2. Economía competitiva y generadora de empleos.	
Eje 3. Igualdad de oportunidades.	3.3 Transformación de la educación. 3.9 Pueblos y comunidades indígenas.
Eje 4. Sustentabilidad ambiental.	
Eje 5. Democracia efectiva y política exterior responsable.	

Fuente: Elaboración propia a partir del PND 2007.

Dicho eje enfatizó la búsqueda del desarrollo económico nacional a través de una economía competitiva, para ello, señaló la necesidad de resolver las diferencias sociales y culturales, aún prevalecientes en el país, a partir de la igualdad de oportunidades en el acceso al campo laboral, la seguridad social y la educación fortalecimiento los programas y las acciones complementarias —o compensatorias— para los grupos social y culturalmente vulnerables.

⁸⁷ Dicho proyecto se denominó Visión 2030, en este se planteó la necesidad de generar un proyecto a largo plazo para atender los desafíos que enfrentaba el país frente a la globalización económica y la necesidad de la cohesión nacional.

En esta línea se articularon los sub-ejes 3.3 y 3.9 en torno a la figura indígena y la falta de oportunidades de acceso a una educación de calidad (ver cuadro 23). Si bien al respecto se reconocieron avances, principalmente con la creación de la CGEIB y el impulso del ciclo de reformas curriculares en educación básica, se señaló el bajo resultado de las escuelas indígenas en comparación con el promedio nacional.

El sistema de educación indígena presenta severas deficiencias en la calidad de los servicios, que se traducen en bajos niveles de eficiencia terminal y resultados claramente inferiores a los promedios nacionales. Las dificultades que se presentan en el sector tienen que ver con la escasez de maestros bilingües, la presencia de alumnos que hablan diferentes lenguas en un mismo grupo, así como con el aislamiento y la marginación de las comunidades donde habitan (PND, 2007, p. 180).

Como parte de este señalamiento se destacó también el bajo rendimiento de los estudiantes indígenas que migraban a otras regiones del país, visibilizados en el PND 2000 y priorizados, por lo menos en el plano declarativo, por la CGEIB a partir de la noción de educación intercultural “para todos” —profundizada en el subtema 3.1 para el caso mexicano y 1.4 para Latinoamérica.

Un problema adicional, que apenas comienza a ser atendido, es la educación de niños y jóvenes indígenas que han emigrado con sus familias, por razones económicas, a estados donde antes prácticamente no existía población indígena (PND, 2007, p.181).

Así, la figura del estudiante indígena —inscrito en el subsistema de educación indígena a cargo de la DGEI— y del “indígena migrante”⁸⁸ —integrado en el sistema educativo general, orientado por la CGEIB en el tema intercultural— tomó un papel relevante en los objetivos y las líneas de acción propuestas, particularmente en el tema de la calidad educativa (Guzmán, 2012).

La calidad educativa comprende los rubros de cobertura, equidad, eficacia, eficiencia y pertinencia. Estos criterios son útiles para comprobar los avances de un sistema educativo, pero deben verse también a la luz del desarrollo de los alumnos, de los requerimientos de la sociedad y de las demandas del entorno internacional. Una educación de calidad entonces significa atender e impulsar el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo,

⁸⁸ Dicha denominación ha sido ampliamente debatida al considerar a los sectores indígenas como “extranjeros” en “territorio nacional” sin embargo, su empleo en el discurso de la política educativa y curricular nacional es recurrente.

al tiempo que se fomentan los valores que aseguren una convivencia social solidaria y se prepara para la competitividad y exigencias del mundo del trabajo (PND, 2007, p. 182).

De acuerdo con el PND 2007, la educación intercultural habría de ser el medio a partir del cual el estudiante indígena tendría acceso a dicha calidad educativa que —como se refiere líneas arriba— le preparara para la competitividad y las exigencias del mundo laboral — como el fin último de la educación nacional (Nieto y Millán, 2006; Bello, 2010).

Sin embargo, frente al fracaso de ésta en las últimas décadas se requería evaluar su pertinencia curricular.

Entre la población indígena se observan bajos niveles de logro escolar y altos niveles de monolingüismo, deserción escolar y bajo rendimiento académico. Al respecto, las modalidades educativas como primaria general, educación bilingüe y bilingüe intercultural no han podido reducir las brechas entre población indígena y no indígena, sobre todo en las tasas de continuidad educativa y rendimiento escolar. Se requiere evaluar la pertinencia de los contenidos educativos en contextos indígenas (PND, 2007, p. 202).

Dicho planteamiento terminó por delinearse en los objetivos, las estrategias y las líneas de acción del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (PSE, 2007)⁸⁹.

Hemos ido construyendo un sistema educativo cada día más sólido, en el que hoy se forma un tercio de la población total del país. No obstante, tenemos todavía grandes rezagos que debemos superar. Aún hay niños y jóvenes de los grupos marginados que no asisten a la escuela o la tienen que abandonar. Particularmente en las zonas indígenas y rurales, las carencias de muchas escuelas vulneran el derecho a una educación de buena calidad (Palabras de presentación de la Secretaria de Educación Pública en turno Josefina Vázquez Mota, 2007).

La calidad educativa sería una prioridad de la educación dirigida a los sectores vulnerables, entre ellos los indígenas, con el propósito de dotarles de las habilidades necesarias para competir en la sociedad del siglo XXI.

La exigencia de una educación de calidad ha de ser más radical y urgente en las escuelas donde se forman los alumnos provenientes de los sectores más desprotegidos y vulnerables. Para ellos la

⁸⁹ Con la denominación de Programa Sectorial de Educación (PSE) se desplazó el concepto de Programas de Educación Nacional, referido en las últimas tres décadas para cada inicio de periodo presidencial.

escuela es, muchas veces, la única oportunidad de prepararse para un mejor futuro y romper así el vínculo que liga la pobreza con la marginación y la ignorancia (PSE, 2007, p. 10).

Con tal finalidad, se establecieron seis objetivos por lograr:

Cuadro 23

Objetivos prioritarios del Programa Sectorial de Educación 2007-2012

- **Objetivo 1.** Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo (...) y contribuyan al desarrollo nacional.
- **Objetivo 2.** Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales e impulsar la equidad.
- **Objetivo 3.** Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación.
- **Objetivo 4.** Ofrecer una educación integral que (...) fortalezca la convivencia democrática e intercultural.
- **Objetivo 5.** Ofrecer una educación de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social (...) y que participen de manera competitiva en el mercado laboral.
- **Objetivo 6.** Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones.

Fuente: Elaboración propia a partir del PSE 2007.

Cada objetivo se articuló en menor o mayor medida con el propósito de consolidar una educación intercultural de calidad, como lo proponía el PND 2007. Dicha articulación tuvo como base general —como fue para todo el sistema educativo— la idea de impulsar una reforma integral para la educación básica nacional bajo el modelo de educación por competencias, para ello, se establecieron cinco líneas de acción:

- a. Asegurar que los planes de estudio respondan a una educación por competencias.
- b. Revisar y adecuar el perfil de egreso de la educación básica.
- c. Establecer estándares y metas de desempeño escolar.
- d. Estimular nuevas prácticas pedagógicas en el aula.
- e. Incorporar contenidos ligados con el uso de las nuevas tecnologías (PSE, 2007).

Estas acciones habrían de contribuir, según el PSE 2007, en el desarrollo de un modelo pedagógico de educación básica intercultural dirigido a las poblaciones indígenas y a los hijos de jornaleros agrícolas y migrantes —principalmente, de origen indígena (Rojas,

2011)—, así como en el fortalecimiento de programas e iniciativas complementarias — referidas en las estrategias y líneas de acción derivadas del objetivo 2 (ver cuadro 24).

El desarrollo del modelo pedagógico intercultural estaría a cargo de la DGEI y la CGEIB, con el apoyo del INALI en materia lingüística. Dicho modelo habría de concretarse en el diseño e impulso de lineamientos curriculares, normas pedagógicas y recursos didácticos dirigidos a docentes y alumnos de educación básica.

[Se habrá de] promover la colaboración del INALI, la Dirección General de Educación Indígena y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, en la elaboración de propuestas de normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudios, métodos, materiales y auxiliares didácticos (PSE, 2007, p. 37)

Como parte de este proceso dichas instituciones tendrían la función de generar mecanismos para impulsar programas diversificados de formación continua y conformar equipos técnicos de asesoría pedagógica para docentes y directivos de las diferentes entidades federativas.

[Es necesario] generar nuevos mecanismos de coordinación para las políticas de educación básica entre la Federación y las entidades federativas (...) fortalecer y diversificar la oferta de programas de formación para funcionarios educativos estatales (...) y consolidar grupos técnico-pedagógicos en las entidades federativas con capacidades para el desarrollo de la gestión democrática (PSE, 2007, p. 52).

Con dicho objetivo la CGEIB impulsó un plan de formación inicial para docentes con orientación intercultural, mientras la DGEI estableció, con mayor impacto, el Programa de Asesor Técnico Pedagógico (PATP) en consonancia con lo dispuesto en el eje 3 y el subeje 3.9 del PND 2007 (ver cuadro 22)⁹⁰.

El Programa Asesor Técnico Pedagógico (PATP) (...) es implementado por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), como una estrategia de intervención pedagógica mediante asesorías que, a partir del reconocimiento de la importancia que tiene la escuela para garantizar los resultados educativos, opera en los centros escolares y en las aulas (...) a fin de asegurar su funcionamiento

⁹⁰ De acuerdo con diferentes autores (Juárez y Comboni, 2007; Altamirano, 2010; Vázquez, 2014) la instauración de la figura del ATP ya mantenía algunas experiencias locales, aunque de poco impacto en el sistema educativo nacional, desde 1998 en el estado de Oaxaca y en el 2002 en Chiapas, sin embargo fue hasta el año 2007 que se promovió como agente de impacto nacional.

eficaz en la búsqueda de que todos los alumnos logren los aprendizajes y las competencias necesarias para un desarrollo personal y social adecuado (Acuerdo número 427. Reglas de Operación del Programa Asesor Técnico Pedagógico, 2007, p. 2).

Pronto la figura del Asesor Técnico Pedagógico (ATP) se convirtió en el catalizador de las políticas educativas y curriculares nacionales, posicionándose como mediador entre éstas y la práctica pedagógica docente. Asimismo, ocupó un lugar protagónico en el impulso de propuestas curriculares promovidas en los siguientes años, no sólo en la DGEI —como se señala en los capítulos 4 y 5 (López, 2009; Flores, 2013).

Desde este entramado y con dichas figuras la SEP impulsó el desarrollo del Plan de Estudios 2009 para la Educación Básica Primaria (PEEBP, 2009), considerado, por dicha instancia, como el eslabón faltante y necesario para cerrar el ciclo de reformas curriculares propuestas a principios de siglo para este nivel educativo.

El PEEBP 2009 se presentó como una propuesta curricular articulada con el objetivo de elevar la calidad de la educación —referido en el PND 2007— y la estrategia de reforma integral para la educación básica bajo el modelo de competencias educativas —señalada en el PSE 2007.

Con ambos propósitos, la propuesta se articuló de forma paulatina con el PEP 2004 y el PES 2006

Durante el ciclo escolar 2008-2009 se implementó la primera etapa de prueba de los programas de estudio de primero, segundo, quinto y sexto grados en 4 723 escuelas de las distintas modalidades, tipos de servicio y organización; esto, considerando que el primer y tercer ciclo de la educación primaria permitirían ver la articulación con los niveles adyacentes: preescolar y secundaria.

El presente plan de estudios recupera con el apoyo de los equipos técnicos (...) algunos resultados derivados de la primera fase de la etapa de prueba. Estos resultados sugieren la pertinencia de generalizar la propuesta curricular en todo el país en primero y sexto grados. Por ello, durante el ciclo escolar 2009-2010 se aplicarán los programas de estudio en su versión revisada correspondientes a estos grados. De igual manera, durante ese ciclo escolar se pondrán a prueba los programas para tercero y cuarto grados, y se implementará una segunda fase de prueba en aula para segundo y quinto grados, en tanto la generalización de estos dos grados se llevará a cabo

durante el ciclo escolar 2010-2011, mientras que la generalización de tercero y cuarto se efectuará durante el ciclo escolar 2011-2012 (PEEBP, 2011, p. 9)⁹¹.

La articulación se dio en diferentes niveles, continuidades y énfasis, en ocasiones antagónicas, a partir de lo establecido en el perfil de egreso, los principios pedagógicos, las características y la estructura principal de los programas de estudios⁹².

Siguiendo el énfasis discursivo de las propuestas curriculares previas —PEP 2004 y PES 2006—, dicha articulación se vio marcada por el reconocimiento de la diversidad cultural como un desafío para el logro de la calidad educativa, señalando, principalmente la falta de oportunidades de acceso a la educación escolar de los grupos indígenas, migrantes y jornaleros.

El que 14 de cada 100 niños (...) no tengan la oportunidad de asistir a la escuela e interactuar con un maestro es un hecho de enorme injusticia social, sobre todo porque esos niños son miembros de los grupos poblacionales en situaciones y contextos más vulnerables (rurales, indígenas, migrantes, jornaleros, etcétera), grupos que por lo regular disponen de aulas precarias y servicios educativos que llegan a ser limitados para atender sus necesidades (PEEBP, 2009, p. 18).

Frente a ello, el PEEBP 2009 destacó la urgencia de no sólo impulsar una reforma curricular, sino también la formación de docentes y el desarrollo de materiales educativos acordes a las necesidades culturales y lingüísticas de la población indígena.

No sólo se requieren estrategias curriculares pertinentes, también hacen falta maestros que hablen las lenguas maternas de los alumnos, así como materiales de apoyo que contribuyan a la mejora educativa de estos grupos poblacionales, a fin de promover una atención educativa intercultural y bilingüe (Plan de Estudios de Educación Primaria, 2009, p. 21).

Con lo anterior habrían de evitarse las prácticas de asimilación y castellanización como única forma de enseñanza, ya no sólo en el subsistema de educación indígena, como se había reiterado en documentos anteriores, sino también en las escuelas de educación

⁹¹ De tal modo que el desarrollo y la generalización del mismo terminó por concretarse en el 2011 con la publicación de la propuesta del Plan de Estudios para Educación Básica (PEEB, 2011) y el establecimiento del Acuerdo 592 para la Articulación de la Educación Básica.

⁹² El proceso de articulación del PEP 2004 y el PES 2006 se aborda con profundidad en el subtema 3.1 destacando el tema de la educación intercultural.

primaria general que, según el PEEBP 2009, albergaban a más de un millón de estudiantes indígenas y de los cuales menos del 30% concluían sus estudios.

El sistema educativo deberá estar atento al tipo de demanda que estas poblaciones generan; desde un punto de vista pedagógico, la atención educativa de estas poblaciones heterogéneas (por su procedencia geográfica, cultural y lingüística, por sus expectativas sociales, hábitos, etcétera), que conviven en un mismo espacio, en una misma escuela, en una misma aula, requiere de realizar ajustes y adecuaciones particulares al modelo general de atención (PEEBP, 2009, p. 22).

Esto implicaba reconocer la necesidad de generar una educación que reconociera la “diferencia” y partiera de las necesidades de los estudiantes indígenas para alcanzar la misma calidad de resultados que el resto de los estudiantes “no indígenas”.

Debemos aceptar que las necesidades de estas poblaciones son diferentes a las que tienen las poblaciones favorecidas y, por lo tanto, debemos aceptar que el servicio debe ser diferente en ambas: no puede ofrecerse lo mismo a poblaciones con diferentes necesidades sin riesgo de perpetuar las desventajas (PEEBP, 2009, p. 24).

Dicha atención habría de desarrollarse en consonancia con cinco competencias (ver cuadro 24) que contribuirían al logro del perfil de egreso que se aspiraba al concluir la educación básica —referido en el subtema 3.1.

Cuadro 24

Competencias que desarrollar en la educación básica.

- a. Competencias para el aprendizaje permanente.
- b. Competencias para el manejo de la información.
- c. Competencias para el manejo de situaciones.
- d. Competencias para la convivencia.
- e. Competencias para la vida en sociedad.

Fuente: Elaboración propia a partir de PEEBP 2009.

Cada competencia se estableció de forma transversal en los niveles de educación preescolar y secundaria —aunque no se refirieran de forma explícita en los documentos iniciales del PEP 2004 y el PES 2006. Sin embargo, fueron sólo las dos últimas competencias —para la convivencia y para la vida en sociedad— que refirieron al reconocimiento de la diferencia cultural y lingüística.

Ambas competencias, además de articularse con el perfil de egreso, habrían de reflejarse en las características sustanciales de los programas de estudio, mismas que dieron continuidad a los planteamientos del PES 2006. No obstante, a diferencia de la educación secundaria —referida en el subtema 3.1— la propuesta para educación primaria sintetizó dichas características en tres ejes:

- a. La diversidad y la interculturalidad.
- b. El énfasis en el desarrollo de competencias.
- c. La incorporación de temas transversales.

Sería el primer eje el que orientaría el abordaje del discurso intercultural:

La atención a la diversidad y a la interculturalidad es una propuesta para mejorar la comunicación y la convivencia entre comunidades con distintas características y culturas, siempre partiendo del respeto mutuo. Esta concepción se traduce desde las asignaturas en propuestas prácticas de trabajo en el aula, sugerencias de temas y enfoques metodológicos (PEEBP, 2009, p. 44).

Dicha noción habría de permear cada espacio curricular del PEEBP 2009 y de forma particular los campos formativos que darían organización, soporte y orientación a la reforma integral de la educación básica, especialmente el de Exploración y comprensión del mundo natural y social, a través de las asignaturas de Exploración de la naturaleza y la sociedad, Estudio de la entidad donde vivo e Historia (ver cuadro 25).

Cuadro 25

Campos formativos del Plan de Estudios para la Educación Primaria 2009.

- a. Lenguaje y comunicación.
- b. Pensamiento matemático.
- c. Exploración y comprensión del mundo natural y social
- d. Desarrollo personal y para la convivencia.

Fuente: Elaboración propia a partir de PEP 2009.

Los cuatro campos formativos anudarían el ciclo de reformas curriculares —PEP 2004, PES 2006 y PEEBP 2009— para garantizar la articulación y la integración de las asignaturas en cada nivel y el cumplimiento de las competencias a desarrollar para el logro del perfil de egreso establecido, entre ellas las relacionadas con el tema de la interculturalidad (ver cuadro 26).

Cuadro 26

Articulación y transversalidad del discurso de la interculturalidad en el Plan de Estudios para la Educación Básica Primaria 2009

Competencias por desarrollar en la Educación Básica	Ejes de articulación de la Educación Básica.	Principios pedagógicos de la Educación Básica.	Características de los Programas de Educación Básica	Campos formativos de la Educación Básica.	
Perfil de egreso para la Educación Básica		Los niños llegan a la escuela con conocimientos.			
		La función es fomentar el deseo por aprender.			
	Para el aprendizaje permanente.		Los niños aprenden en interacción con sus pares.	Articulación con los niveles anteriores.	
	Para el manejo de la información.	Procesos de aprendizaje	El juego potencia el aprendizaje en los niños.	Reconocimiento de la realidad.	Lenguaje y comunicación.
	Para el manejo de situaciones.	Diversidad y equidad.	La escuela debe ofrecer oportunidades formativas de calidad independientemente de sus diferencias socioeconómicas y culturales.	Interculturalidad	Pensamiento matemático.
	Para la convivencia.	Intervención educativa.	La escuela debe contribuir a la integración de los niños con necesidades educativas especiales a la escuela regular.	Énfasis en el desarrollo de competencias	Exploración y comprensión del mundo natural y social.
	Para la vida en sociedad.		La escuela debe propiciar la igualdad de derechos entre niñas y niños.	Estudio de contenidos fundamentales	
		El ambiente del aula y de la escuela debe fomentar las actitudes que promueven la confianza.			
		Los buenos resultados de la intervención educativa requieren de una planeación flexible.			
		La colaboración entre la escuela y la familia favorece el desarrollo de los niños.			
Plan de Estudio para la Educación Básica Primaria 2009 (PEBP, 2009)	Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP, 2004).	Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP, 2004)	Programa de Educación Secundaria 2006 (PES, 2006)	Plan de Estudio para la Educación Básica Primaria 2009 (PEBP, 2009)	

Fuente: Elaboración propia a partir de PEP, 2004; PES, 2006 y PEBP, 2009.

Los cuatro campos formativos habrían de derivarse directamente del perfil de egreso establecido y dar orientación a las tres propuestas curriculares —PEP 2004, PES 2006 y PEEBP 2009— definidas para la educación básica, dando con ello transversalidad al discurso de la interculturalidad (ver esquema 11).

Este entramado discursivo y de estructura curricular daría origen y soporte, dos años después, a la propuesta de Plan de Estudios de la Educación Básica 2011 (PEEB, 2011) que, por lo menos desde el plano declarativo, culminaría la articulación de la educación básica recuperando la organización curricular definida para cada nivel educativo e incorporaría dos nuevas propuestas curriculares para afianzar el discurso de la interculturalidad en la política curricular nacional.

3.3 La normalización del discurso de la interculturalidad en el Plan de Estudios para la Educación Básica 2011.

El currículo ayuda a controlar significados. Como conserva y distribuye lo que se percibe como “conocimiento legítimo” — el conocimiento que “todos debemos tener”—, el currículo confiere legitimidad cultural al conocimiento de grupos específicos. Pero esto no es todo, pues la capacidad que tiene un grupo para convertir su conocimiento en “conocimiento para todos” está en relación con el poder de ese grupo en la arena política y económica más amplia (Apple, 1986, p. 88).

El ordenamiento curricular se estableció como “soldadura nacional”. El fin pareció estar en producir, distribuir y reproducir la idea de modernización —como expresión dominante— haciendo recordar el papel fundamental del currículo. El logro pareció estar en corporificar lo legítimo y conseguir una común aceptación del camino a seguir, sin disputas ni cuestionamientos (Eggleston, 1980; Apple, 1986; Tadeu, 1997)

El ciclo de reformas curriculares y el reordenamiento institucional, marcado por la creación de la CGEIB, pareció sosegar las demandas de reivindicación cultural y las expectativas de transformación de principios de siglo en torno al tema intercultural (Muñoz, 2011; Jablonska, 2012; Guzmán, 2012; Reyes, 2014).

Una vez transcurrida la primera década de alternancia política, la noción de educación intercultural “para todos”, referida en el PSE 2000 y siete años después por la UNESCO en las Directrices de la Educación Intercultural (UNESCO, 2007), terminó por instaurarse como columna vertebral del discurso de la política educativa nacional y de las propuestas curriculares derivadas de la misma, entre ellas, el Plan de Estudios 2011 para la Educación Básica⁹³.

Con dicha instauración, pronto la CGEIB adquirió un papel protagónico como —según su decreto de creación— la estancia reguladora de la política educativa en el campo de la interculturalidad, hecho que, entre otros aspectos, terminó por ratificarse en el Programa Especial de Educación Intercultural (PEEI) en el 2014.

⁹³ El planteamiento de la noción de educación intercultural para “todos” se aborda en los subtemas 3.1 y 3.2; sobre sobre Directrices de la educación intercultural (UNESCO, 2007) en los subtemas 2.3 y 2.4

En este contexto, la CGEIB reforzó e impulsó en todo el sistema educativo la tesis de una educación intercultural con dos vertientes, una dirigida al subsistema de educación indígena, denominada educación intercultural bilingüe, a cargo de la DGEI desde la década de los noventa, y otra dirigida a todo el sistema educativo nacional, definida como educación intercultural “para todos” —señalada así desde el PSE 2000.

Ambas modalidades compartieron una noción de educación intercultural (ver subtema 3.1), así como una ruta de concreción, definida o adaptada, de acuerdo con la CGEIB, a partir de los principios y las acciones establecidas en las Directrices de la Educación Intercultural (UNESCO, 2007).

Para guiar la educación intercultural, la UNESCO establece tres principios fundamentales que deben permear el entorno pedagógico como un todo (CGEIB, s/f, p. 3).

Siguiendo dicho documento, en cada principio se establecieron acciones específicas que —desde la mirada de la CGEIB— darían cuenta del reconocimiento de la diferencia cultural y lingüística de la sociedad mexicana y permitirían el tránsito hacia una “convivencia pacífica” —haciendo alusión a los conflictos sociales y culturales surgidos en las últimas décadas, entre ellos el movimiento del EZLN (ver cuadro 27).

Cuadro 27

Concreción de las directrices de la educación intercultural en la política educativa nacional.

Principio pedagógico.	Acciones prioritarias.
Principio 1. La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo educación de calidad adaptada a su cultura.	<ul style="list-style-type: none"> • Diseños curriculares y materiales educativos • Formación y capacitación del profesorado
Principio 2. La educación intercultural enseña a cada educando conocimientos, actitudes y competencias culturales.	<ul style="list-style-type: none"> • Participación de grupos con necesidades culturales y lingüísticas especiales. • Incorporar al currículo la historia, lengua y cultura de los diversos grupos que componen la Nación.
Principio 3. La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos y competencias culturales para el respeto, entendimiento y solidaridad entre individuos, grupos étnicos, culturales y religiosos, y entre naciones.	<ul style="list-style-type: none"> • Preparación de currículum y materiales educativos. • Construir una conciencia plena de la diversidad cultural y lingüística como riqueza nacional.

Fuente: Elaboración propia a partir de CGEIB (s/f).

Dichos principios y acciones orientaron la concreción del Plan de Estudios para la Educación Básica 2011 (PEEB 2011), como elemento sustancial de la culminación del ciclo de reformas curriculares, iniciado a principios de siglo, y la consolidación del proyecto de Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) —referido en el PNE 2000 y reforzado en el PSE 2006.

De tal modo que el PEEB 2011 se estableció como la plataforma curricular rectora en la que se articularon, por lo menos desde el plano declarativo, las propuestas y tensiones curriculares del PEP 2004, PES 2006 y PEEBP 2009 en torno al discurso de la interculturalidad (Guzmán, 2012)⁹⁴.

Bajo dicho principio, la propuesta partió de reconocer el agotamiento del modelo educativo nacional —señalado como excluyente— y de enfatizar la necesidad y urgencia de profundizar su transformación, iniciada, según el propio documento, con la alternancia política.

La transformación social, demográfica, económica, política y cultural del país en los últimos años del siglo XX y los primeros años del siglo XXI marcó, entre otros cambios importantes, el agotamiento de un modelo educativo que dejó de responder a las condiciones presentes y futuras de México.

La sociedad mexicana en el siglo XXI es resultado de la fusión o convergencia de diversas culturas, todas valiosas y esenciales, para constituir y proyectar al país como un espacio solidario y con sentido de futuro (PEEB, 2011, p. 13).

De acuerdo con el PEEB 2011, la transformación del modelo educativo habría de partir de reconocer y promover el valor de la diversidad cultural en la construcción y consolidación del proyecto nacional. Desde este planteamiento señaló la necesidad de dar protagonismo a los grupos históricamente desplazados en el sistema educativo nacional, para generar propuestas educativas de calidad que, respondiendo a sus necesidades, favorecieran el desarrollo de competencias acordes a las demandas nacionales e internacionales —dando continuidad a la noción de competencias referida en el PEP 2004, PES, 2006 y PEEBP 2009.

⁹⁴ Dichas reformas curriculares se profundizan en los subtemas 3.1 y 3.2.

El Plan de Estudios para la Educación Básica 2011 (...) se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico, creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal.

La dimensión nacional permite una formación que favorece la construcción de la identidad personal y nacional de los alumnos (...). Por su parte, la dimensión global refiere al desarrollo de competencias que forman al ser universal para hacerlo competitivo como ciudadano del mundo.

El Plan de Estudios reconoce que la equidad en la Educación Básica constituye uno de los componentes irrenunciables de la calidad educativa, por lo que toma en cuenta la diversidad que existe en la sociedad y se encuentra en contexto diferenciados (PEEB, 2011, p. 29).

Para consolidar dicho proceso reafirmó la idea de establecer un perfil de egreso único para la educación básica retomando algunos de los aspectos ya propuesto en el PEBP 2009, así como las competencias referidas y articuladas dentro del mismo documento (ver cuadro 26)⁹⁵.

Como resultado del proceso de formación a lo largo de la Educación Básica, el alumno mostrará los siguientes rasgos:

- a. Utilizar el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en inglés.
- b. Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias, y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.
- c. Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.
- d. Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.
- e. Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a ley.
- f. **Asume y práctica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.**

⁹⁵ La organización y la transversalidad de la discusión intercultural en la construcción del perfil de egreso y las competencias a desarrollar en la educación básica se profundiza en el subtema 3.2.

- g. Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales y colectivos.
- h. Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.
- i. Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medio para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.
- j. Reconoce diversas manifestaciones de arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente (Plan de Estudios para la Educación Básica 2011, pp. 43-44).

Entendiendo la interculturalidad como riqueza, es decir, como categoría descriptiva, y como una forma de convivencia —haciendo referencia a procesos—, desde dicho perfil se apuntaló la estructuración de los principios pedagógicos que habrían de orientar las discusiones y el discurso de la interculturalidad en la RIEB (ver cuadro 28), algunos de ellos asociados con los propuestos en el PEP 2004 —profundizados en el subtema 3.1.

Cuadro 28

Principios Pedagógicos del Plan de Estudios para la Educación Básica 2011.

- 1. Centrar la atención en los estudiantes y sus procesos de aprendizaje.
- 2. Planificar para potenciar el aprendizaje.
- 3. Generar ambientes de aprendizaje.
- 4. Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje.
- 5. Poner énfasis en el desarrollo de competencias.
- 6. Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje.
- 7. Evaluar para aprender.
- 8. Favorecer la inclusión para atender la diversidad.**
- 9. Incorporar temas de relevancia social.
- 10. Renovar el pacto entre el estudiante, el docente y la familia.
- 11. Reorientar el liderazgo.
- 12. La tutoría y la asesoría académica.

Fuente: Elaboración propia a partir de PEEB 2011.

Sin embargo, fue el octavo principio el que concentró el tema de la interculturalidad, como derivación del segundo eje de articulación y el quinto principio pedagógico establecido en el PEP 2004 (ver cuadro 26).

Dicho principio definió la educación como la estrategia idónea y de mayor alcance para reducir las desigualdades sociales y económicas e instrumentar las relaciones interculturales entre los diferentes grupos culturales —aunque el énfasis se coloca en los grupos indígenas y no indígenas.

La educación es una estrategia para ampliar las oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales y culturales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Por lo tanto, al reconocer la diversidad que existe en nuestro país, el sistema educativo ofrece una educación pertinente e inclusiva.

- Pertinente porque valora, protege y desarrolla las culturas y sus visiones, y conocimientos del mundo, mismos que se incluyen en el desarrollo curricular.
- Inclusiva porque se ocupa de reducir al máximo la desigualdad de acceso a las oportunidades y evita los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes (PEEB, 2011, p.39).

La tarea estaría, de acuerdo el PEEB 2011, en promover el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística como una característica fundamental de la sociedad mexicana y fomentar en la escuela el aprecio por la diferencia cultural como una forma de aprendizaje. Así como en generar estrategias diferenciadas para favorecer el rendimiento escolar de dicha diversidad y su integración en el sistema educativo.

A la educación básica le corresponde crear escenarios en los que cualquier estudiante, independientemente de sus condiciones, se desarrolle intelectual, social, emocional y físicamente. Para ello, se requiere que los docentes desarrollen empatía hacia las formas culturales y necesidades de los alumnos que pueden ser distintas a sus concepciones (PEEB, 2011, p.39).

El planteamiento estuvo enmarcado por estándares curriculares y aprendizajes esperados que, desde la estructura curricular del PEEB 2011, determinarían y regularían los logros a alcanzar en “todos los estudiantes”, según lo dispuesto en el Perfil de Egreso para la Educación Básica Nacional⁹⁶.

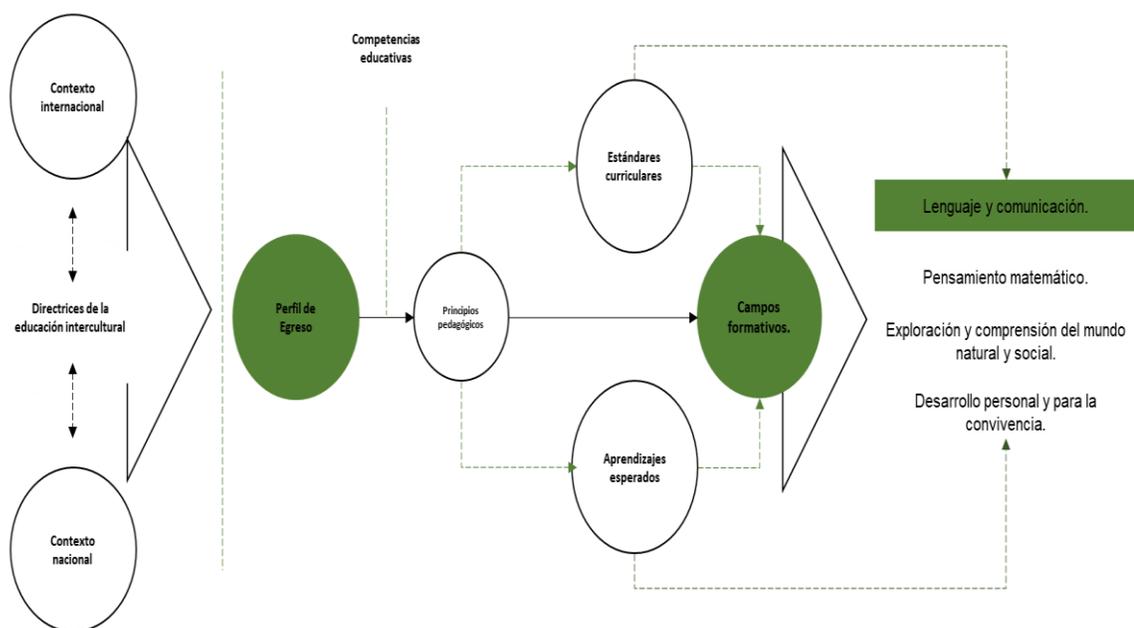
Los estándares definen aquello que los alumnos demostrarán en el periodo escolar; sintetizan los aprendizajes esperados que, en los programas de educación primaria y secundaria, se organizan por asignatura-grado-bloque, y en educación preescolar por campo formativo (PEEB, 2011, p.33).

⁹⁶ Dichos estándares curriculares y aprendizajes esperados también forman parte de los principios pedagógicos establecidos para la educación básica (ver cuadro 28).

Para el caso del tema intercultural —priorizado en el Perfil de Egreso— la definición o regulación de logros estuvo articulada con los principios y las acciones previstas en las Directrices de la Educación Intercultural (UNESCO, 2007) que, entre otros aspectos, tendrían que concretarse o adaptarse —como se refiere en el cuadro 27— a lo largo de la educación básica orientando el sentido de los campos formativos y la organización y el énfasis de los espacios curriculares de cada uno.

Sin embargo, dicho planteamiento dio un viraje, colocando el énfasis de las discusiones en el campo de Lenguaje y comunicación (ver esquema 12)⁹⁷.

Esquema 12
Campos formativos del PEEB 2011 y concreción del discurso intercultural.



Fuente: Elaboración propia a partir de PEEB 2011; CGEIB s/f.

Desde dicho campo, las discusiones se centraron y limitaron en dos aspectos, recurrentes en los debates de décadas anteriores en torno al tema y el discurso intercultural: la lengua

⁹⁷ En el caso del PEP 2009 las discusiones en torno al tema intercultural se concentraban en el campo de Exploración y comprensión del mundo natural y social. Dicho análisis se profundiza en el subtema 3.1.

y la figura indígena, enfatizando con ello la idea de una diversidad cultural y lingüística exclusiva de los pueblos o comunidades indígenas (Aguilera, 2006).

De acuerdo con el PEEB 2011, esta diversidad habría de ser reconocida, recuperada y atendida desde un espacio curricular —o asignatura— particular, denominado Lengua indígena.

La asignatura de Lengua indígena se integra (...) cumpliendo el mandato constitucional de ofrecer una educación intercultural y bilingüe y de avanzar hacia la construcción de una nación plural (PEEB, 2011, p.51).

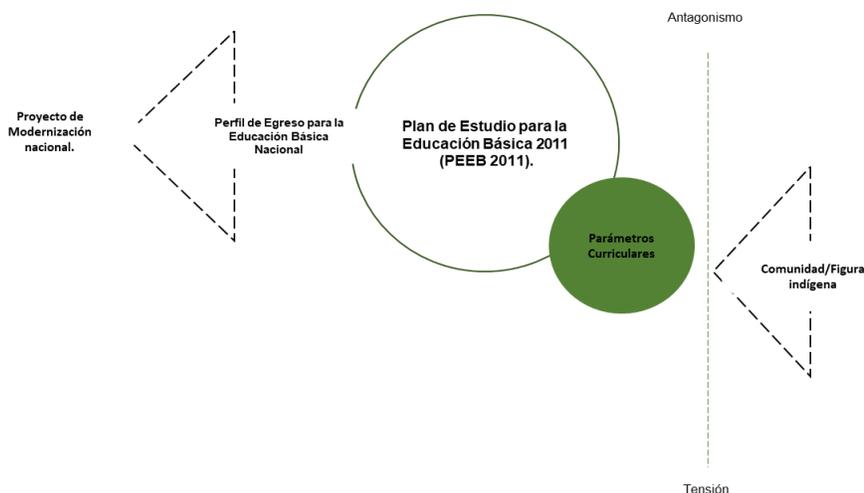
La incorporación de este espacio curricular se presentó como un elemento innovador al no haber —según el PEEB 2011— antecedente alguno en la educación básica nacional; por ello, los propósitos y la organización de la asignatura estarían orientados por la propuesta de Parámetros Curriculares para la Asignatura de la Lengua Indígena (PCLI, 2011) —creada y promovida por la DGEI como parte del proceso de reforma curricular.

La Dirección General de Educación Indígena (DGEI) establece el uso de la lengua materna [indígena] como lengua de instrucción y como objeto de estudio (...), sin embargo, la asignatura Lengua indígena no estaba considerada como parte de los planes y programas de estudio de la educación básica, ni se contaba con contenidos curriculares definidos para su enseñanza.

Por lo tanto, se establecen los Parámetros Curriculares para la creación de la asignatura de Lengua indígena, los cuáles especifican los propósitos, enfoque, contenidos y lineamientos didácticos y lingüísticos necesarios para la enseñanza de la lengua [indígena] como objeto de estudio (PCLI, 2011, p. 7).

La propuesta de PCLI (2011) habría de establecerse como canal de mediación entre las comunidades o actores indígenas y la propuesta curricular nacional, para definir los aspectos lingüísticos a abordar —en forma de contenido— y consolidar su articulación con la estructura y organización curricular establecida (ver esquema 13).

Esquema 13
Articulación curricular de la propuesta de Parámetros Curriculares.



Fuente: Elaboración propia a partir de PEEB 2011 y PCLI, 2011.

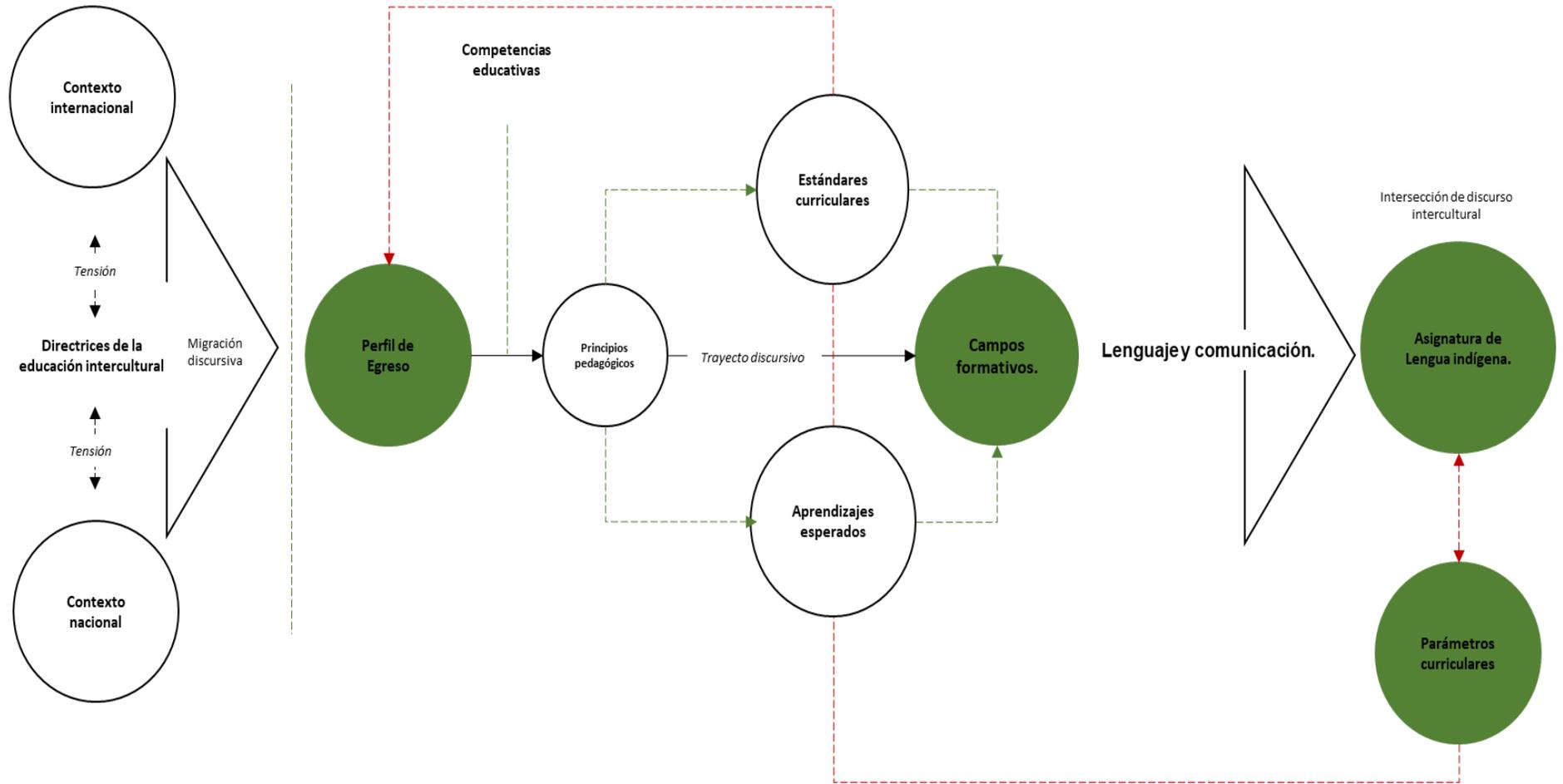
De este modo, la propuesta de PCLI (2011) y la creación de la asignatura de Lengua indígena se presentaron como el límite de las discusiones y del discurso de la interculturalidad dentro de la RIEB y de la plataforma normativa establecida desde principios de siglo en torno al tema.

Atendiendo dicha característica, ambas propuestas se articularon con las reformas y adiciones al Artículo 2º constitucional, en el que, como se analiza en el subtema 3.1, se ratificó el reconocimiento de la diversidad cultural de los pueblos o comunidades indígenas y la responsabilidad del Estado nacional de impulsar acciones necesarias para su atención lingüística. Asimismo, se enfatizó su apego a la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2004) y al Artículo 11º de la Ley General de Educación (2004).

En reconocimiento de la diversidad lingüística a la que contribuye este documento se sustenta en la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y la Ley General de Educación. Dicha ley protege los derechos lingüísticos de los pueblos y comunidades indígenas, además de promover el uso y desarrollo de las lenguas indígenas (...) a través de una educación bilingüe intercultural, como se expresa en el Artículo 11º (PCLI, 2011, p. 9).

Ambas propuestas se establecieron como el espacio de confluencia e intersección del discurso de la interculturalidad en la educación básica (ver esquema 14).

Esquema 14
 Articulación del discurso intercultural en el PEEB 2011.



Fuente: Elaboración propia a partir del Plan de estudios para la Educación Básica 2011; Parámetros Curriculares para la Asignatura de Lengua Indígena 2011; CGEIB S/F.

Lo anterior se confirmó con la publicación del Acuerdo 592, por el que se estableció la articulación de la educación básica, en él se ratificó, entre otros aspectos, la necesidad de impulsar enfoques, asignaturas y contenidos que promocionaran la interculturalidad a partir de la incorporación, el respeto y el aprecio de la lengua indígena en los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria, favoreciendo con ello el desarrollo de competencias y el logro del Perfil de Egreso trazado en los Estándares Curriculares y Aprendizajes esperados⁹⁸.

Esto formó parte de los diez Artículos que integraron dicho Acuerdo y que, una vez conformada la plataforma curricular, se establecieron como la base normativa-pedagógica para el impulso de la RIEB (ver cuadro 29).

Cuadro 29

Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica.

-
- Artículo 1.** Antecedentes de la Articulación de la Educación Básica.
 - Artículo 2.** Cumplimiento del Perfil de Egreso para la Educación Básica.
 - Artículo 3.** Procedimientos de mejora y actualización curricular.
 - Artículo 4.** Aseguramiento de condiciones estructurales y organizativas.
 - Artículo 5.** Aseguramiento de una educación para todos con atención a la diversidad.
 - Artículo 6.** Seguimiento de mejora de gestión escolar.
 - Artículo 7.** Generación de contextos inclusivos.
 - Artículo 8.** Impulso del modelo de Escuelas de Tiempo Completo.
 - Artículo 9.** Favorecer el financiamiento del desarrollo de materiales educativos.
 - Artículo 10.** Cuidar de los derechos laborales.
-

Fuente: Elaboración propia a partir del Acuerdo 592 (2011).

No obstante, fue en el Artículo quinto en el que se ratificó el posicionamiento de la asignatura de Lengua indígena y de la propuesta de PCLI (2011) como eje y espacio de confluencia discursiva de la noción de interculturalidad, además de incorporar un elemento más de discusión, denominado Marcos Curriculares para la Educación Indígena (MCEI), creado e impulsado también por la DGEI.

La Secretaría de educación Pública del Gobierno Federal y las autoridades educativas locales, con el propósito de lograr las finalidades de una educación para todos y garantizar el pleno ejercicio del

⁹⁸ Dicho Acuerdo se publicó como elemento adicional al Plan de Estudios para la Educación Básica 2011 con el propósito de generar una plataforma normativa que permitiera e impulsara la concreción oportuna de la RIEB a lo largo del país.

derecho a la educación (...) desarrollarán líneas de trabajo de alto nivel de especialización para la educación del alumnado indígena, migrante y de poblaciones en riesgo de exclusión educativa, mediante Marcos Curriculares y Parámetros Curriculares (Acuerdo 592, p. 657).

A diferencia de la propuesta de PCLI (2011), profundizada en líneas previas, Marcos Curriculares para la Educación Indígena (MCEI) no se presentó como una propuesta articulada con algún campo formativo específico del PEEB 2011; a pesar de ello, pareció mantener mayor resonancia en las discusiones curriculares derivadas de la RIEB y en el trabajo pedagógico y de desarrollo curricular impulsado por la DGEI.

Desde este nuevo elemento curricular se promovió una nueva serie de análisis y discusiones académicas y pedagógicas, aún incipientes, sobre el discurso de la interculturalidad y su impacto en la educación, algunas de ellas visiblemente antagónicas y otras, de no menor importancia, consonantes al planteamiento situado en el PEEB 2011 y las acciones pedagógicas de éste. Este parece ser el núcleo de las discusiones más recientes en torno al tema que ha conducido la investigación presentada hasta este momento.

3.4 Las tensiones del discurso de la interculturalidad en la propuesta de Marcos Curriculares para la Educación Indígena (MCEI).

El lenguaje puede nublar las realidades de las consecuencias ideológicas y materiales (Apple, 2012, p. 83).

Los esfuerzos educativos “reformistas” y la institucionalización del discurso intercultural en la educación básica nacional parecieron cristalizarse con el establecimiento del PEEB 2011. El trazado curricular como síntesis y expresión de las tensiones políticas, económicas, sociales y culturales se presentó como un elemento incuestionable en el marco de lo legítimo y de la propuesta unívoca de una educación intercultural disputada en el campo de la lengua indígena (Apple, 1986; Jablonska, 2010; Guzmán, 2012; Beuchot, 2014).

Una vez conformada la plataforma curricular para el sistema de educación básica y establecido el Acuerdo 592 como eje normativo para la articulación y la implementación de ésta, el énfasis del discurso de la interculturalidad se centró en el impulso y la organización de la asignatura de Lengua indígena y la propuesta de PCEI, promovidas por la DGEI para el subsistema de educación indígena —de forma antagónica a la idea de una educación intercultural “para todos” (Jablonska, 2010).

Ambas propuestas establecieron de forma directa o indirecta el límite de las discusiones en torno al tema de la interculturalidad, en el cual se integró la propuesta de Marcos Curriculares para la Educación Indígena (MCEI), como, según la DGEI (2010), el principal mecanismo para dar respuesta a las demandas de reivindicación cultural —agudizadas con el movimiento zapatista (Díaz y Sánchez, 2002; Díaz, 2010; Bello, 2011)— y satisfacer la tesis de modernización nacional (Bello, 2004).

Desde este entramado la propuesta de MCEI apuntaló nuevas tensiones y antagonismos en torno al campo y el discurso de la educación intercultural —así como en su proceso de institucionalización dentro de la estructura y organización de la DGEI (Jiménez y Mendoza, 2012)⁹⁹.

⁹⁹ Dicho proceso se profundiza en los capítulos 4 y 5.

En consonancia con el ciclo de reformas curriculares, la propuesta de MCEI se presentó como un parteaguas en la organización y orientación del subsistema de educación básica indígena, así como en las discusiones políticas, académicas y pedagógicas en torno a la noción de interculturalidad y de educación intercultural en el sistema educativo nacional.

Asentadas las posibilidades de transformación de la educación indígena en el marco de la actual Reforma Integral de la Educación Básica, así como de la propuesta de creación de un modelo de atención integral y aprovechando positivamente la oportunidad de aportar al diseño nacional de planes y programas desde una nueva política educativa que dé cabida a la atención de la diversidad, la Dirección General de Educación Indígena se dio a la tarea de reorientarse.

La revisión puntual de los documentos y materiales existentes, diseñados para conducir la Reforma Integral de la Educación Básica, permitió a la DGEI hacer aportes en cuanto a los referentes básicos sobre la diversidad cultural del país, así como instalar la necesidad de impulsar en la concreción de planes, programas y materiales de apoyo nacionales para docentes y alumnos, e indicar la importancia de que en todas y cada una de las escuelas, sean de modalidad que fueren, se trabaje con perspectiva intercultural (DGEI, 2010, p. 229).

De acuerdo con la DGEI (2010), a diferencia de propuestas anteriores el MCEI habría de articularse directamente con el Perfil de Egreso y los Campos Formativos de la educación básica nacional para atender y orientar la organización y concreción de cada espacio curricular —o asignatura— desde una perspectiva intercultural, retornando, con ello, a la noción de una educación intercultural “para todos” —referida por la CGEIB (s/f) a principios de siglo y por la UNESCO en el 2007¹⁰⁰.

Desde dicha perspectiva, se planteó la necesidad de romper con la percepción tradicional de la educación intercultural —dirigida de forma exclusiva a la figura indígena— y de las propuestas curriculares verticales —de aplicación técnica (Apple, 1986)— que tienden a reconocer e impulsar un currículo y una cultura única —la hegemónica (Apple, 1986; 1996; 2012)— así como un currículo paralelo cuando se trataba de visibilizar y atender la diferencia cultural y lingüística.

Dicha tendencia había sido una constante en el sistema educativo mexicano para el caso de las poblaciones o comunidades indígenas que partía de la idea de establecer vías o

¹⁰⁰ Al respecto ver subtema 2.3, 2.4 para el caso internacional y 3.4 para el caso nacional.

medidas curriculares “paralelas”, una de atención mayoritaria —o de corriente principal (Apple, 1996)— y otra de prioridad diferenciada que tendía a marcar y reesencializar las diferencias culturales desde una mirada deficitaria¹⁰¹.

Lo anterior se ha buscado solventar con adaptaciones del currículo único o nacional traduciendo —conceptual, didáctica y metodológicamente— las propuestas curriculares — planes, programas o libros de texto— para las comunidades indígenas o el subsistema de educación indígena; pasando con ello de la reesencialización a la ausencia de un auténtico reconocimiento de la diferencia cultural —a este proceso de transición le hemos denominado modelos educativos pluralistas, dependientes de un Sistema educativo paralelo (ver subtema 2.4).

Los conceptos de “currículos paralelos” y “adecuaciones curriculares” han tenido malas interpretaciones y usos, pues en la práctica cotidiana los docentes y los equipos técnicos simplificaron el currículo, lo hicieron modesto y poco creativo, y se recurría —y se sigue recurriendo— a ellos cuando los niños o niñas eran calificados como poco capaces para el logro de metas escolares o se tenía pocas expectativas sobre los mismos (...) en consecuencia resulta imprescindible romper con estas ideas y manejos del currículo (DGEI, 2010, p. 234).

Esto se estableció como antecedente de la creación del MCEI, al señalar como prioridad la necesidad de trascender la verticalidad curricular —expresada en paralelismos o adaptaciones curriculares— y propiciar un auténtico reconocimiento de la diferencia cultural, no limitado a un espacio o asignatura, ni a un contenido educativo aislado o centrado, exclusivamente en el estudio de la lengua indígena —de tal modo que la propuesta de MCEI partió, entre otros aspectos, de cuestionar el planteamiento de PCEI (2011).

Para ello se planteó impulsar un proceso de flexibilización curricular —de alguna manera ya vislumbrado desde finales de la década de los noventa— que a nivel nacional, regional, estatal e institucional permitiera a los actores educativos protagónicos (directivos, docentes, ATP’s y especialistas) tomar decisiones prácticas según las demandas y necesidades — culturales, sociales, lingüísticas o de aprendizaje— específicas de cada contexto y espacio.

¹⁰¹ La noción de paralelismo curricular se profundiza en el subtema 2.4 para el caso Latinoamericano y el capítulo 3 para dar cuenta de la conformación del subsistema de educación indígena y la institucionalización del discurso de la educación intercultural a partir de propuestas políticas y curriculares diferenciadas.

Al mismo tiempo que, la propia DGEI (2010), reconoció la ausencia de claridad y de lineamientos o ejes de orientación, así como de materiales educativos acordes y la formación especializada para dichas funciones.

Un primer diagnóstico de los materiales y documentos emanados de la Dirección General de Educación Indígena permitió tomar nota de algunas cuestiones relevantes que habría que subsanar: la carencia de lineamientos curriculares internos, acordes con las nuevas tendencias y sobre todo dirigidos de manera especial a la población indígena; la falta de contenidos renovados y expresados en los materiales diseñados; la carencia de contenidos con recuperación de conocimientos y prácticas indígenas; un desconocimiento grave de lo que es la evaluación en el aula en contexto indígena y, en general, las prácticas educativas que ella exige, basadas en indicadores diferenciados, diseñados ad hoc; el deficiente uso de materiales especializados en materia estadística y de seguimiento de proyectos y programas, de los libros de consulta actualizados o de valiosos materiales históricos de la DGEI, entre otros (DGEI, 2010, pp. 228-229).

Con este énfasis, el MCEI —de forma antagónica a los primeros planteamientos— pareció desprenderse de la idea inicial de una propuesta de impacto nacional —en todas las modalidades y escuelas de la educación básica— para restringir su intervención —nuevamente— en el subsistema de educación indígena y en la figura del estudiante indígena; en consecuencia, dicho viraje habría de significarse en la construcción discursiva de una noción de educación intercultural más apegada al planteamiento y a la organización curricular establecida en el PEEB 2011 y en la propuesta de PCEI (2011)

Lo anterior se vio ratificado con la tesis recurrente de una educación intercultural de calidad, que tendría como función primordial hacer frente “pedagógicamente” a la diversidad indígena y fortalecer positivamente su identidad:

Aún está pendiente hacer real, efectiva y significativa una educación de calidad que considere las diferencias en sus múltiples contextos y aborde con pertinencia cultural y lingüística a los educandos en todas y cada una de las escuelas mexicanas; formar adecuadamente a los docentes, de manera que conozcan y se animen a trabajar la diversidad, utilizando el bilingüismo en lengua indígena y español y la contextualización de programas para enriquecerlos, no simplificarlos (DGEI, 2010, p. 223).

Dicha premisa orientaría la creación y concreción de la propuesta de MCEI, así como la estructura y organización curricular de la misma.

La DGEI se dio a la tarea de construir una plataforma sobre los antecedentes existentes y disponibles, como los planes y programas nacionales, los parámetros curriculares y otros documentos relevantes del campo curricular en los niveles nacional e internacional; las prácticas educativas en aulas de escuelas indígenas y las problemáticas de los docentes y equipos técnicos para instrumentar el programa nacional, consistente en: acercamiento asistemático a dichas prácticas, precedido por la poca información sobre el uso de metodologías bilingües apropiadas, una actitud a veces poco valorativa de las capacidades lingüísticas de los alumnos en general; deficiencia en conocimientos disciplinares para atender los campos formativos; aplicación de esquemas ya obsoletos y cuando no, autoritarios, en las metodologías de enseñanza y aprendizaje.

A su vez encontró una preocupante fragmentación de la identidad indígena en docentes y alumnos, así como una preocupación sincera en docentes y equipos técnicos, por la falta de orientaciones y apoyo pedagógico-didácticos (...).

A hora bien, estos antecedentes, si bien son importantes, no son generalizables. Contamos con docentes con una conciencia de formación profunda respecto del ser, saber y hacer indígenas; hay docentes comprometidos e innovadores para trabajar en el campo del bilingüismo; no hay duda de que muchos docentes cuentan con cualidades elevadas para crear materiales didácticos en lengua materna; también equipos técnicos que asesoran siendo empáticos, aprendiendo e interviniendo en el aula (...).

De lo que se trata es que estas acciones no queden en la iniciativa o vocación individual (...) sino que los asista la responsabilidad de generar y aplicar instrumentos que ordenen, pauten y acompañen la tarea docente (...) es por ello por lo que se emprende la idea de crear Marcos Curriculares para la Atención de la diversidad étnica, cultural y lingüística (DGEI, 2010, pp. 230-231).

La propuesta de MCEI habría de recuperar y articular aquellas experiencias que contribuían, aunque de forma aislada y con impacto local, a promover una educación indígena —o intercultural— de calidad para desarrollar las líneas de acción que ordenarían, pautarían y acompañarían las tareas curriculares y pedagógicas en el subsistema de educación indígena.

Estas líneas de acción tendrían que articularse con distintos niveles en el currículo nacional como, según diferentes autores (Apple, 1986; 1996; 2012; Walsh, 2009a; 2009b; Tubino, 2014; 2016), contenedor y directriz de la política curricular nacional y las discusiones académicas y pedagógicas en torno a la noción de educación intercultural.

El sustento central, de fondo, es concebir y producir resortes curriculares que permitan que los modelos pedagógicos, las metodologías propuestas y los contenidos del currículo nacional —una vez que ya tienen los referentes básicos en los planes, programas y materiales— se tornen pertinentes para atender la diversidad cultural y lingüística (DGEI, 2010, p. 232).

Dichos resortes curriculares tomarían forma en el desarrollo de programas de estudio específicos —o diferenciados— que recuperaría la “diversidad indígena” para articularla curricular y pedagógicamente con el PEEB 2011.

A partir de los Marcos Curriculares se pretende desarrollar los planes y programas nacionales, considerando su articulación con y en la diversidad étnica y lingüística, resolviendo los problemas contextuales y naturales, y explicitando aspectos como: las competencias que desarrollan y han de desarrollar los niños en contextos indígenas (DGEI, 2010, p. 235).

En el proceso habría de reconocerse la legitimidad del conocimiento indígena —sin definir con claridad, entre otros aspectos, qué se entendería por ello y quién lo definiría — y propiciar desde éste el acceso al conocimiento científico —occidental— en el espacio escolar y en el plan de estudios nacional, propiciando el “diálogo positivo” entre ambos tipos de conocimientos.

Con este propósito se establecieron cinco formas de vinculación epistemológica o de conocimientos —aunque no se profundiza al respecto (ver cuadro 30).

Cuadro 30.
Vinculación epistemológica para el MCEI y el PEEB 2011.

Vinculación.	Características de vinculación.
Afinidad	Ambos conocimientos —el indígena y el científico— son afines.
Asociación	Ambos conocimientos poseen rasgos distintos o similares.
Antagonismo.	Ambos conocimientos poseen diferentes visiones del mundo.
Complementariedad.	Ambos conocimientos se complementan uno a otro.
Diferenciación	Ambos conocimientos no tienen cabida dentro de uno u otro.

Fuente: Elaboración propia a partir de PEEB 2011.

Dichas vinculaciones permitirían, según el PEEB 2011, incluir el conocimiento indígena dentro de la estructura y organización curricular de la educación básica nacional, trascendiendo las restricciones dominantes de compensación o adaptación curricular.

La vinculación de conocimientos se potenciará al incluir en ellos los de los pueblos originarios; al mismo tiempo, se realiza y propicia el encuentro de la cultura y el idioma de los pueblos indígenas con los contenidos escolares, y, en consecuencia, se imbrican propuestas curriculares, contenidos, y competencias, con la participación de docentes, equipos técnicos y el trabajo en investigación, teoría y práctica (DGEI, 2010, p. 237).

La vinculación estaría orientada desde las propias comunidades o pueblos indígenas, considerando sus conocimientos sobre la lengua y las prácticas culturales de sus comunidades, así como del apoyo de académicos, especialistas, apoyo y Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP) de la DGEI —como se refiere a profundidad en los capítulos 4 y 5¹⁰².

En este proceso se busca el apoyo de miembros conocidos e idóneos de las comunidades como fuente y para reforzar los conocimientos, promover el respeto entre géneros e impulsar y fortalecer la gestión pedagógica diversificada, buscando trabajar con otros expertos académicos de las lenguas y culturas indígenas —docentes de educación indígena básica y expertos en la didáctica de las diferentes lenguas y culturas indígenas (Plan de Estudios para la Educación Básica 2011, p. 61).

De este modo, la propuesta de MCEI pronto se colocó como el instrumento político, pedagógico y didáctico que orientaría y articularía —según el Acuerdo 592— el subsistema educación básica indígena con la propuesta curricular de la educación básica nacional —expresada en el PEEB 2011.

Los Marcos Curriculares atienden la diversidad como dispositivos e instrumentos políticos, pedagógicos y didácticos que incluyen y vinculan los aprendizajes escolares que la sociedad mexicana del siglo XXI requiere, con la que los pueblos o las comunidades indígenas sustentan para desarrollarse en lo educativo, desde su representación del mundo y sus contextos materiales concretos (Plan de Estudios para la Educación Básica 2011, p. 61).

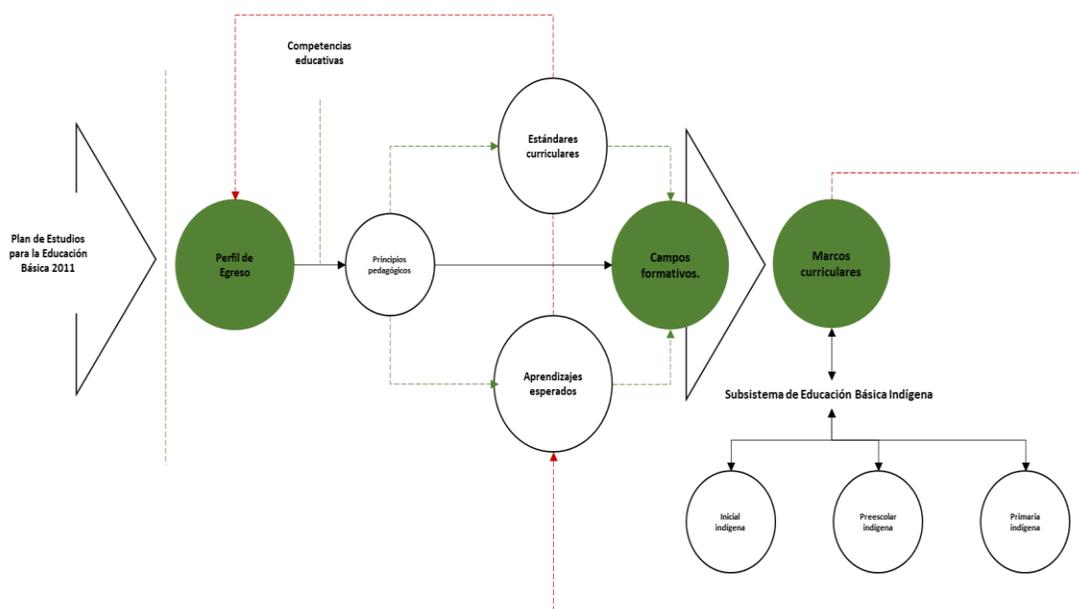
Para cada nivel del subsistema de educación indígena —inicial, preescolar y primaria¹⁰³— se establecería un marco curricular específico que en consonancia con la propuesta general

¹⁰² La idea de “participación activa” de las comunidades o pueblos indígenas pareció dar concreción a las reformas constitucionales de principios del siglo, así como de la creación de la Ley General de los Derechos Lingüístico de los Pueblos indígenas y las enmiendas a la Ley General de Educación, analizadas en los subtemas 3.1 y 3.2.

¹⁰³ En educación básica secundaria indígena se tiene poco trabajo al respecto, aunque es considerado como parte del subsistema de educación indígena. Sin embargo, desde el 2002, se han impulsado algunas acciones entorno al campo de la enseñanza de la lengua indígena (Gallardo, 2014).

del MCEI, delinear, graduar y regular las particularidades organizativas y la articulación curricular del nivel con el PEEB 2011, entre ellas, la vinculación con el Perfil de Egreso, las Competencias Educativas, los Principios Pedagógicos, los Estándares Curriculares, los Aprendizajes Esperados y los Campos formativos establecidos para la educación básica nacional (ver esquema 15).

Esquema 15.
Vinculación epistemológica para el MCEI y el PEEB 2011.



Fuente: Elaboración propia a partir de PEEB 2011.

De acuerdo con la DGEI (2010), cada marco curricular —para la educación inicial, preescolar y primaria indígena— se presentaría como una unidad independiente y articulada con los otros marcos curriculares, según el nivel educativo.

Dicha unidad e interdependencia habría de orientar la concreción y la gradualidad de las vinculaciones epistemológicas o de conocimientos, así como la participación activa de las comunidades o pueblos indígenas y de los especialistas en la elaboración de programas de estudio y materiales educativos diferenciados, según los requerimientos de cada nivel.

Los marcos curriculares se estarán relacionando con el Sistema Educativo Nacional, manejan las propuestas, los planes y programas educativos nacionales, apuntalan y amplían las características de la atención a la diversidad cultural y lingüística indígena y además incluyen la planificación educativa en el nivel de la escuela y la planificación didáctica que implica la organización del diseño curricular con sus propósitos, enfoques, ejes transversales y puntos centrales y básicos de cada una de las áreas de conocimiento y su integración, propuestas de metodologías diferenciadas y especializadas (acordes con los estilos de aprender culturales), la evaluación de los aprendizajes personalizada y colectiva y las funciones que debe tener dentro del trabajo por competencias (DGEI, 2010, p. 239).

En el proceso se integrarían dos principios generales, el de contextualización y diversificación curricular que en complementariedad permitirían “operar” los marcos curriculares y concretar la tesis de una educación intercultural de calidad —medida por el cumplimiento de los Estándares Curriculares, los Aprendizajes Esperados, las competencias y, como consecuencia, el Perfil de Egreso de la Educación Básica (DGEI, 2010; 2013).

Dichos principios se aplicarían con distinta complejidad en el delineamiento curricular —concretado en el desarrollo de programas y materiales educativos— y pedagógico —situado en el desarrollo de proceso didácticos. En ambos casos, docentes indígenas y equipos técnicos tendrían una participación activa.

Los principios guían en todo momento el diseño y el desarrollo curricular específico. De esta manera se trabaja con la concreción curricular hasta el aula, dotando de sustento preciso a las prácticas educativas en las escuelas indígenas.

Son referencias que van encaminando a los equipos educativos locales hacia la realización de diseños y desarrollo curriculares de manera más puntual —en cuanto a lo lingüístico y lo cultural— y compartida —en la transformación de las prácticas escolares; son flexibles, ya que se articulan —integrando, completando o reconociendo— el conocimiento, los saberes, las acciones humanas y los valores locales con los que son propios de otros contextos sociales y culturales, para que las alumnas y los alumnos de poblaciones originarias tengan instrumentos que les permitan desarrollarse en cualquier contexto social (DGEI, 2010, p. 239).

Mientras el principio de contextualización curricular orientaría —y regularía— el proceso de indagación, selección y sistematización de las prácticas culturales y lingüísticas de las comunidades o pueblos indígenas para transformarlas —desde un proceso de

transposición didáctica— en contenidos que se integrarían —considerando los vínculos epistemológicos— en programas y materiales de apoyo didáctico¹⁰⁴. La diversificación curricular apuntalaría la generación de estrategias didácticas —diferenciadas— que habrían de dar tratamiento pedagógico a la diversidad indígena inmediata.

La contextualización permite acceder a la indagación, profundización e inclusión de los conocimientos de los pueblos y las comunidades desde la perspectiva derivada de su cosmovisión. Los conocimientos se incluyen en la escuela y el aula considerando formas propias de transmisión y adquisición de esos saberes a partir de pedagogías no escritas.

Por otro lado, la diversificación propone tratamientos pedagógicos que instan al docente a partir de la realidad escolar inmediata en la que se puede manifestar la diversidad social, cultural y lingüística. El punto de partida es la indagación de las prácticas sociales y culturales del contexto y su tratamiento, para incorporarlas y convertirlas en secuencias de aprendizaje basadas en la identificación previa de la diversidad mencionada (Plan de Estudios para la Educación Básica, 2011, p. 62).

Ambos principios permitirían, según el PEEB 2011, concretar el proceso de acceso simétrico —político, pedagógico, y didáctico— del estudiante indígena en el sistema de educación básica nacional y en el subsistema de educación indígena, en el que a pesar de los esfuerzos había prevalecido una noción de un currículo y una cultura homogénea —sustentada en una visión única de conocimiento, historia, filosofía y forma de vida (Apple, 1986; 1996).

De este modo se pretende frenar la erosión cultural y lingüística que históricamente se ha dado en las escuelas de educación indígena, y en las que reciben población indígena, donde ha predominado el currículo y la visión de una nación homogénea y urbana (Plan de Estudios para la Educación Básica, 2011, p. 62).

Sin embargo, dicho planteamiento —como se ha visto en los capítulos previos a éste— pareció no estar alejado de la estructura y organización curricular nacional en la que se originó y en la que habría de incorporarse finalmente la propuesta de MCEI para dar continuidad a la tesis de una educación intercultural de calidad.

¹⁰⁴ Aunque este principio de contextualización tampoco se descarta en el desarrollo pedagógico, propio de los procesos áulicos y de la planeación didáctica.

Los marcos curriculares que se estarán diseñando y desarrollando en la DGEI implican:

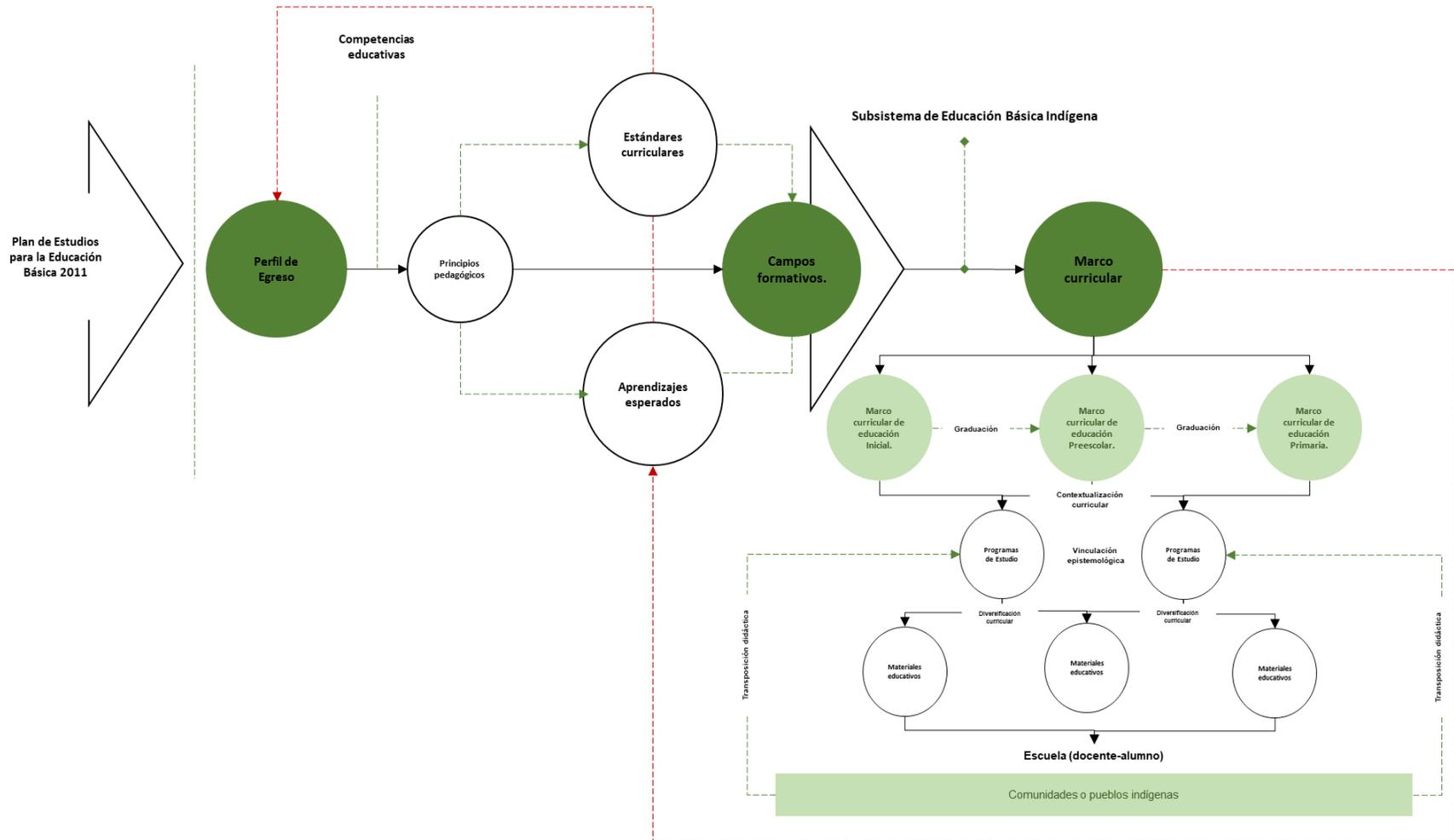
- Concretar la flexibilidad del currículo nacional para integrar, más que eliminar, contenidos y competencias; visiones del mundo y metodologías de enseñanza; necesidades educativas del alumno y la comunidad.
- Ampliar, diferenciar y especializar el currículo nacional.
- Guiar, prever y fomentar la intervención real, mayoritaria, congruente y pertinente de los docentes en niveles de concreción diversa, hasta llegar a la programación de aula.
- Trabajar lo común y lo específico en la diversidad étnica nacional contextualizada (DGEI, 2010, p. 238).

Si bien la propuesta de MCEI se presentó —en oposición a la visión dominante y deficitaria de la educación intercultural— como un elemento curricular no determinado por un Campo formativo o espacio curricular específico, el lugar que ocupó en la organización del PEEB 2011 se mantuvo entre los espacios curriculares definidos para la propuesta de PCEI (2011).

De tal modo que la incorporación y la función de éste a diferencia del planteamiento y la aspiración inicial pareció estar en un proceso de mediación o “puente curricular” de transición entre el PEEB 2011, concretado en los espacios curriculares o asignaturas, particularmente la de Lengua indígena y la propuesta de Parámetros curriculares. Aunque dicho planteamiento no fue explicitado de manera “oficial”, la publicación de diferentes programas de estudio (DGEI, 2013; DGEI, 2014; DGEI, 2015) dieron cuenta, por lo menos de forma discursiva, de dicha organización.

Lo anterior dejó en claro que el aparente carácter disruptivo inicial de la propuesta de MCEI —como se había dejado ver en los primeros planteamientos— fue erosionado frente a la rigidez y verticalidad que había caracterizado a las propuestas curriculares nacionales, entre ellas, el PEEB 2011 en la cual la noción y el discurso de la educación intercultural se había incrustado y condicionado en la lengua y la figura indígena como parte medular de la RIEB (ver esquema 16).

Esquema 16
 Linealidad y delimitación curricular.



Este pareció representar el límite de las discusiones políticas, académicas y pedagógicas en torno a la noción y el discurso de la interculturalidad y la educación intercultural dentro del ciclo de reformas curriculares impulsado a lo largo de más de una década por la alternancia política (Jablonska 2010; Velasco 2010; Guzmán, 2012).

Sin embargo, reconociendo el antagonismo y la polisemia que ha caracterizado dicho discurso a lo largo de la historia del sistema educativo mexicano, así como las tensiones situadas en los espacios de concreción curricular, habría de corresponder a la DGEI y, de forma particular, a la Dirección de Educación Básica (DEB) promover los espacios de difusión, discusión e implementación a nivel nacional.

A modo de consideraciones preliminares

- El discurso de la interculturalidad en la política educativa nacional se institucionaliza con el establecimiento de la alternancia política en el gobierno mexicano y las reformas constitucionales en torno a dicha noción, al mismo tiempo que manifiesta su apego al discurso de la interculturalidad positiva promovido por la UNESCO en las directrices de la educación intercultural.
- La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) se establece como la principal plataforma política, curricular y pedagógica para consolidar el proceso de institucionalización del discurso intercultural y de forma particular la noción de la interculturalidad positiva en el sistema educativo nacional.
- El Plan de Estudios para la Educación Básica 2011 se presenta como la síntesis del ciclo de reformas curriculares impulsado con la RIEB y principal instrumento de institucionalización del discurso intercultural que termina por converger, fundamentalmente, en las propuestas de Parámetros Curriculares para la Educación Indígena (PCEI) y Marcos Curriculares para la Educación Indígena (MCEI).
- La propuesta de Marcos Curriculares para la Educación Indígena (MCEI) se establece como la punta de lanza de discurso de la interculturalidad y de la noción de la interculturalidad positiva en el sistema educativo nacional, particularmente en el subsistema de educación indígena, en la que la figura de apoyo pedagógico y la DGEI se establecen como principal agente y espacio de institucionalización.

CAPÍTULO 4

LA CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA FIGURA INSTITUCIONAL DEL APOYO PEDAGÓGICO DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INDÍGENA (DGEI).

Subtemas:

- 4.1** El discurso de la interculturalidad en el marco normativo de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI).
- 4.2** La institucionalización del discurso de la interculturalidad en la estructura organizativa de la Dirección de Educación Básica (DEB) de la DGEI.
- 4.3** El entramado normativo y organizacional del discurso de la interculturalidad en la figura institucional de apoyo pedagógico de la DGEI.
- 4.4** La convergencia del discurso de la interculturalidad en la figura institucional de apoyo pedagógico de la Dirección de Educación Básica (DEB) de la DGEI.

Introducción del tema a desarrollar.

En este capítulo se da cuenta del entramado y la estructura institucional que da soporte a la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) como estancia rectora del subsistema de educación indígena y plataforma institucional de la propuesta de Marcos Curriculares para la Educación Indígena en la cual se enmarca la figura de apoyo pedagógico.

El capítulo forma parte del cuarto momento de concreción de la ruta metódica para el análisis del discurso de la interculturalidad. Tiene como propósito definir los objetivos y las líneas de acción que dan forma, regulan y orientan la función de la figura de apoyo pedagógico en el proceso de institucionalización del discurso de la interculturalidad en la DGEI, particularmente en la Dirección de Educación Básica (DEB).

El desarrollo se organiza en cuatro momentos. Primero, se analiza el proceso de institucionalización del discurso de la interculturalidad en el marco normativo de la DGEI, destacando las tensiones y ambigüedades del mismo; enseguida, se analizan las líneas normativas-pedagógicas que orientan la función y la estructura de la DEB dentro de la institución; posteriormente, se analizan los objetivos y las líneas de acción que dan origen y forma a la figura de apoyo pedagógico de la DEB; por último, se analiza la función que cumple la figura de apoyo pedagógico de la DEB en la institución de la propuesta de Marcos Curriculares para la Educación Indígena y el discurso de la interculturalidad.

4.1 El discurso de la interculturalidad en el marco normativo de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI).

La naturaleza de los problemas y ambigüedades que se suscitan cuando se habla de reformas educativas pone de manifiesto la asimetría entre lo que suele tratar de presentar y prometer como resulta a alcanzar y lo que realmente se consigue tras el periodo de su vigencia (Sacristán, 2006, p. 23).

Las tensiones en torno a la construcción e institucionalización del discurso intercultural parecen no ser exclusivas de la esfera académica, política y curricular; en el proceso se incrustan y coexisten distintas interpretaciones, incertidumbres, temores, ambigüedades, aspiraciones, posiciones y oposiciones individuales y colectivas que le dotan de forma, contenido, sentido y estabilidad (Sacristán, 1998; Fernández, 2006; Remedi, 2006; Villa, 2007)¹⁰⁵.

La institucionalización del discurso intercultural en la DGEI, como institución rectora del subsistema de educación indígena, no ha sido la excepción, en el proceso se ha abierto un entramado complejo de apreciaciones que dan cuenta de la permanencia y la ruptura de las tensiones y los antagonismos políticos, económicos, sociales y culturales que —como se señala en el capítulo 2— dieron origen a la institución y que sin más se han convertido en parte de cada espacio y de la historia que le integra y da sentido (Fernández, 1998; Remedi, 2006).

Sin embargo —más allá de dichas tensiones— en recientes años el discurso intercultural parece haber adquirido un papel protagónico en la educación nacional; en torno a éste se ha configurado una plataforma política y constitucional que reconociendo el malestar social y cultural de décadas ha buscado, por lo menos de forma retórica, impulsar la transformación curricular y pedagógica, así como la creación o renovación de diferentes

¹⁰⁵ Dicho proceso o tensión refiere a dos ejes que se aplican dentro del análisis institucional y que proponen distinguir en las dinámicas institucionales o en la vida institucional lo *instituido*, como los rasgos fijos y estables, y lo *instituyente*, como los cuestionamientos, la resistencia, la crítica o las incertidumbres opuestas a lo *instituido* (Fernández, 1998; García, 2009).

instituciones, entre ellas la CGEIB y la DGEI —como se analiza en el capítulo 3, subtemas 3.1 y 3.2.

Frente a ello pronto se hicieron visibles distintos procesos de reorganización institucional e interinstitucional, la emergencia de nuevas figuras pedagógicas y académicas, la creación de acuerdos y convenios, así como la adopción y adaptación —casi mecánica (Fernández, 2006; Villa, 2007)— de los discursos enmarcados en la política educativa nacional, como los de modernización, calidad, equidad y de forma particular el de interculturalidad (Muñoz, 2002)¹⁰⁶.

Estos cambios parecieron tomar sentido e identidad en el entramado institucional del sistema educativo nacional¹⁰⁷, aunque no siempre implicaron una transformación de fondo. El proceso, entre otros aspectos, estuvo condicionado por el origen histórico y la propia estructura institucional, así como por la función y la forma en la que los actores inmersos en dicho entramado —en el caso de la DGEI la figura de apoyo técnico pedagógico— encararon el proceso y las demandas de cambio, según su interpretación, enfoque y ritmo —como se profundiza en el capítulo 5.

Lo anterior resultó visible en las acciones curriculares y pedagógicas que acompañaron el desarrollo e impulso de las propuestas de Parámetros Curriculares para la Asignatura de Lengua Indígena (PCLI) y Marcos Curriculares para la Educación Indígena (MCEI), ambas impulsadas por la DGEI —analizadas en el capítulo 3, como parte de los subtemas 3.3 y 3.4.

Dichas propuestas estuvieron condicionadas por las tensiones institucionales, propias de la DGEI, así como por las ambigüedades y los antagonismos derivados de la política educativa y curricular nacional que si bien pareció volver la mirada en el tema de la interculturalidad promoviendo nuevos espacios y ejes de discusión, como la idea de una educación intercultural “para todos” terminó, como en experiencias previas, restringiendo las discusiones en la figura y la lengua indígena con la incorporación de la asignatura de Lengua Indígena en el PEEB 2011 —como se analiza en el subtema 3.4.

¹⁰⁶ Dicha transición se analiza a profundidad en los capítulos 1, 2 y 3, particularmente en los subtemas 1.4, 2.4 y 3.1.

¹⁰⁷ La idea de identidad institucional refiere a una definición consensuada de lo que la institución es, es decir, la definición de su función, lo que la institución representa y lo que busca ser (Fernández, 1998; 2006).

Esta contradicción pareció ser una constante en el discurso y entramado normativo de la DGEI —aunque no reciente, como se ha discutido en capítulos previos. La incorporación —o recontextualización (Villa, 2007)¹⁰⁸— de los discursos de modernización, calidad y equidad, propios del momento y de la euforia de la idea de reformismos curricular, pedagógico e institucional, no significó el rompimiento con discursos de décadas anteriores, como el de una interculturalidad para indígenas.

Lo anterior fue visible en las atribuciones que se reconocieron como propias y prioritarias de la institución una vez iniciado el proceso de reforma integral:

Las atribuciones que le confiere la ley son las siguientes:

Proponer normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio, métodos, materiales y auxiliares didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje de la educación indígena, cuidando que tengan una orientación intercultural bilingüe que asegure la formación integral de los alumnos pertenecientes a los diferentes grupos étnicos;

Actualizar las normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio, métodos, materiales y auxiliares didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje de la **educación indígena;**

Aplicar con carácter experimental (...) normas pedagógicas, planes y programas de estudio, contenidos, métodos, materiales y auxiliares didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje de la **educación indígena;**

Establecer mecanismos de coordinación (...) con objeto de que sean incorporados en los planes y programas de estudio para la formación de docentes y en los programas de capacitación y actualización de los mismos, las innovaciones que se hayan incluido en los planes y programas de estudio de **la educación indígena;**

Establecer mecanismos de coordinación con las direcciones generales de Normatividad y de Materiales y Métodos Educativos para adaptar e incorporar a la **educación indígena** los cambios e innovaciones de planes y programas de estudio, contenidos, métodos, materiales y

¹⁰⁸ Para Villa (2007) el proceso de recontextualización del discurso representa un ejercicio de síntesis y confrontación entre el discurso dominante de la política educativa o curricular con el discurso institucional y es esta confrontación del que surge y se construye el discurso que se institucionaliza como propio.

auxiliares didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje que se lleven a cabo en la educación básica;

Diseñar contenidos educativos, materiales y auxiliares didácticos para la elaboración de programas de radio y televisión, acordes con la comunidad a quienes se dirijan, en apoyo a los planes y programas de estudio de la **educación indígena** (Dirección General de Educación Indígena, s/f)¹⁰⁹.

Desde esta base, la DGEI se dio a la tarea de desarrollar y promover acciones de política educativa, desarrollo curricular y formación y actualización docente, teniendo como referente, según dichas atribuciones, una orientación intercultural dirigida a la figura y la lengua indígena, sin embargo, como parte de la tendencia a adoptar o recontextualizar el discurso dominante (Villa, 2007) se añadió la denominación de calidad —profundizada en el subtema 3.1.

La Dirección General de Educación Indígena (DGEI) se crea para reconocer la pluralidad étnica, cultural y lingüística del país, bajo la premisa de reivindicar las lenguas indígenas como nacionales. Desde esta perspectiva impulsa actualmente el programa editorial educativo en **lenguas indígenas** más amplio con más de 500 títulos monolingües, bilingües y plurilingües, así como, el desarrollo de la **Asignatura Lengua Indígena** para todo el Sistema Educativo Nacional.

Las acciones que se desarrollan permiten el acceso equitativo y generalizado a una **educación de calidad** en contextos de diversidad para formular una escuela inclusiva, igualitaria, pertinente y de calidad (Dirección General de Educación Indígena, s/f).

Dichas acciones se enmarcaron en la Misión institucional de la DGEI que, entre otros aspectos, sumó y enfatizó la adopción de un enfoque de derechos humanos —ya señalado en el capítulo 1— sin profundizar en torno a éste y la prioridad de generar mecanismos sistematizados de compensación para impulsar el acceso, la permanencia y el rendimiento de los estudiantes indígenas en el subsistema de educación indígena o en el sistema educativo nacional —en su mayoría desde una mirada deficitaria, como se refiere en el capítulo 2.

La DGEI, en coadyuvancia con las autoridades educativas estatales, tiene como misión fortalecer el logro de aprendizajes con **perspectiva de derechos humanos**, mediante el desarrollo de políticas educativas que normen la inclusión y la equidad en el sistema educativo nacional, para que las

¹⁰⁹ Dichas atribuciones contrastan con las primeras funciones definidas para la DGEI una vez creada; para ejercicio comparativo de ambas atribuciones se recomienda recurrir al subtema 2.2.

escuelas rurales e indígenas mejoren sus condiciones de operación y la niñez con mayores desventajas disponga de **mecanismos y dispositivos sistemáticos de compensación** en la generación de condiciones básicas de educabilidad, que les permita acceder, permanecer, reincorporarse y elevar sus resultados educativos (Dirección General de Educación Indígena, s/f).

Ambos planteamientos se mantuvieron presentes y se reforzaron en la Visión de la institución —también construida en el proceso de la reforma integral:

La Dirección General de Educación Indígena habrá implementado una política pública eficaz y pertinente desde la **perspectiva de derechos humanos**, en materia de educación básica para la niñez en contexto de exclusión y deserción mediante su **capacidad de normar, compensar y evaluar sistemáticamente** la inclusión y la equidad en el sistema educativo nacional (Dirección General de Educación Indígena, s/f).

De este modo se delinearón tres ejes discursivos —ya profundizados en capítulos previos— educación intercultural de calidad, derechos humanos y mecanismos sistemáticos de compensación, que, articulados, dieron soporte y sentido al objetivo general, así como a los objetivos específicos que, según Jiménez y Mendoza (2012), habrían de trazar y orientar transversalmente el marco de acción política y pedagógica de la DGEI.

La DGEI tiene como objetivo general:

Encabezar la política educativa nacional en materia de educación básica para la niñez indígena, migrante, en contextos de diversidad lingüística, social y cultural y en riesgo de exclusión, mediante la capacidad de **normar, compensar y evaluar** todos los componentes de la misma, considerando óptimas condiciones de operación, un currículo con pertinencia y relevancia, una planta docente especializada y los materiales educativos que consideran los conocimientos y las formas de enseñanza locales (Dirección General de Educación Indígena, s/f).

[y como] objetivos específicos:

- Concretar sinergias con instituciones y organismos con los que se comparten metas.
- Desarrollar estructuras curriculares flexibles que vinculen y relacionen diversos sistemas de conocimiento y disciplinas, considerando situaciones unidocentes y multigrado especializadas.

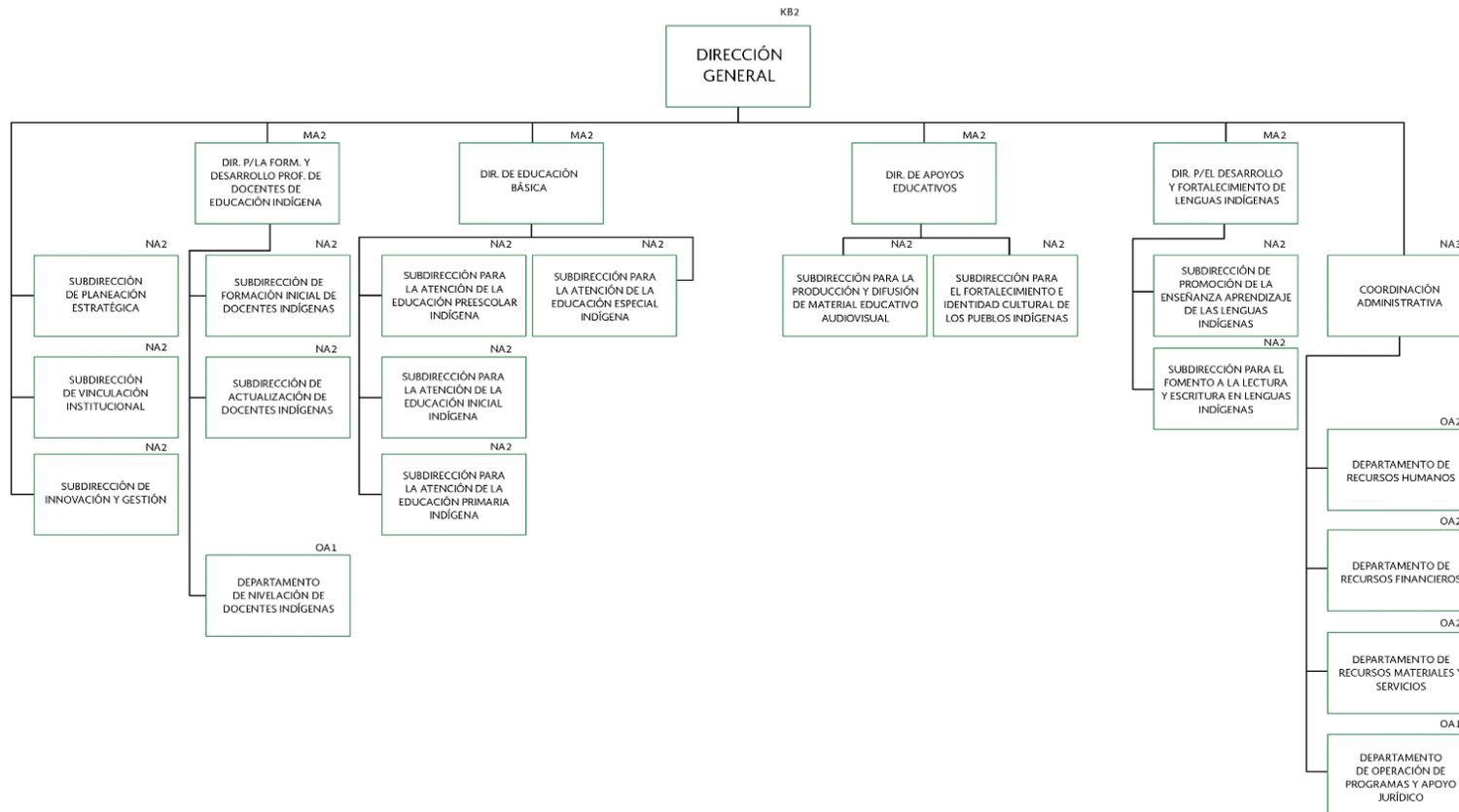
- Elaborar y actualizar materiales educativos lingüística y culturalmente pertinentes, vinculándolos a los programas de estudio vigentes, diversificando sus contenidos y contextualizando los aprendizajes.
- Desarrollar un sistema de asistencia técnica escolar especializado en contextos de diversidad social, lingüística y cultural, enfocado en escuelas de educación básica que atiendan niñas, niños y jóvenes indígenas, migrantes y en riesgo de exclusión.
- Desarrollar mecanismos y dispositivos que disminuyan las barreras para el aprendizaje y garanticen la retención, la reincorporación y la continuidad educativa de la niñez en riesgo de exclusión.
- Promover prácticas educativas que valoren las relaciones interculturales, los ambientes de diversidad lingüística y las prácticas socioculturales y conocimientos locales, con el apoyo de materiales monolingües, bilingües y plurilingües.
- Promover procesos de formación inicial, actualización y certificación para docentes indígenas y aquellos que se desempeñan en contextos de diversidad social, lingüística y cultural, con perspectiva de derechos humanos (Dirección General de Educación Indígena, s/f).

Estos objetivos definirían de manera concreta las acciones y la posición de la institución dentro del entramado institucional del SEM y de forma particular del subsistema de educación indígena, estableciéndose como ejes —o plataforma— de toma de decisiones y regulación de la acción de las distintas direcciones y subdirecciones que integran la DGEI (ver esquema 17) para dar certeza de la continuidad del discurso y de la política educativa y curricular nacional (Villa, 2007).

De tal modo que el discurso institucional y las contradicciones y tensiones depositadas en éste, empezarían a tomar forma en una especie de estados de concreción (Pérez, 2012; Sacristán, 2011)¹¹⁰ partiendo de la definición de atribuciones, la misión y visión institucional y los objetivos generales y específicos enunciados para y por la institución.

¹¹⁰ Se entiende por procesos de concreción la incorporación (contextualizada) de discursos provenientes de la política educativa nacional dentro del espacio institucional para impactar de forma gradual desde los fundamentos o principios institucionales hasta la práctica o vida cotidiana institucional.

Esquema 17
 Organigrama de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI).



Fuente: Dirección General de Educación Indígena (DGEI, s/f).

En dicho proceso de concreción cada dirección y subdirección habría de contextualizar y afianzar objetivos particulares que le distinguirían, así como líneas de acción que, desde el planteamiento expresado en el organigrama institucional (ver esquema 20), abonarían de forma colectiva al cumplimiento del objetivo general y los objetivos específicos de la institución —manteniendo, con ello, el plano de lo institucional (Fernández, 2006).

Sin embargo, el trabajo curricular y pedagógico —que interesa en el desarrollo de esta investigación— se concentraría en cuatro direcciones, en la Dirección para la Formación y el Desarrollo Profesional de Docentes, la Dirección de Educación Básica, la Dirección para el Fortalecimiento de Lenguas Indígenas y la Dirección de Apoyos Educativos (DGEI, 2004; Jiménez y Mendoza, 2012).

Entre las cuales sólo dos apuntalarían las propuestas pedagógicas de Parámetros Curriculares para la Asignatura de Lengua Indígena (PCLI) y Marcos Curriculares para la Educación Indígena (MCEI) que —como se refiere en los subtemas 3.3 y 3.4— se definieron como elementos nodales y transversales de la propuesta política y curricular de la DGEI y como consecuencia del discurso intercultural (Jiménez y Mendoza, 2012).

La propuesta de PCLI estaría impulsada por la Dirección para el Fortalecimiento de Lenguas Indígenas, mientras la de MCEI formaría parte de las acciones principales de la Dirección de Educación Básica (DEB); ambas direcciones, cada una con características y dinámicas internas propias, impulsarían su propuesta curricular —en apariencia no antagónicas, pero sí en tensión por posicionarse en la organización y distribución curricular del PEEB 2011, como se profundiza en el subtema 3.4— estableciéndose como puntales de la DGEI.

Las dos direcciones restantes —la Dirección para la Formación y el Desarrollo Profesional de Docentes Indígenas y la Dirección de Apoyos Educativos— habrían de coadyubar en las tareas de formación y actualización docente, así como en el diseño editorial de recursos de apoyo didáctico dirigidos a la educación básica indígena a nivel nacional, tendiendo como referente dichas propuestas curriculares, como lo definen sus objetivos y líneas de acción.

Mientras la Dirección para la Formación y el Desarrollo Profesional de Docentes Indígenas tendría como objetivo:

Proponer y desarrollar los mecanismos de coordinación necesarios para que las innovaciones incluidas en los planes y programas de estudio de la educación indígena [derivados de las propuestas de PCLI y MCEI] sean incluidas a los planes y programas de estudio para la formación de docentes y los programas para su capacitación y actualización (Dirección General de Educación Indígena, s/f).

Y como líneas de acción:

- Presentar y dirigir el diseño de propuestas de capacitación y actualización docente.
- Dirigir los estudios de nuevas necesidades de actualización y capacitación.
- Coordinar con las autoridades educativas estatales el diseño de programas de seguimiento y evaluación de las acciones de capacitación y actualización docente.
- Proponer y coordinar líneas de trabajo y definir acciones concretas que permitan a los docentes de educación indígena promover su reconocimiento social, certificarse y elevar su perfil profesional de acuerdo a sus necesidades y posibilidades de acción (Dirección General de Educación Indígena, s/f).

La Dirección de Apoyos Educativos buscaría contribuir:

Dirigiendo los procesos de producción de libros de texto gratuitos y materiales de apoyo educativo, en diversos formatos (impresos y multimedia), dirigidos a alumnos y docentes de educación indígena y en situación de migración, así como desarrollar acciones que fortalezcan la educación inclusiva, de calidad con equidad (Dirección General de Educación Indígena, s/f).

A partir de tres funciones prioritarias:

- Dirigir la integración de las propuestas de diseño (...) de los materiales educativos y auxiliares didácticos para la educación intercultural bilingüe.
- Dirigir la integración y desarrollo del programa editorial (...) y el programa de la distribución de los materiales educativos y auxiliares didácticos.
- Coordinar la producción y la matriz de distribución de los programas de audio y video en apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños indígenas, la formación docente y la difusión cultural de los pueblos indígenas (Dirección General de Educación Indígena, s/f).

Por otro lado, la Dirección para el Fortalecimiento de Lenguas Indígenas habría de plantearse:

Dirigir el proceso de actualización de normas pedagógicas, programas de estudio, métodos, materiales y auxiliares didácticos para impulsar el desarrollo del bilingüismo en las niñas y los niños, así como, proponer políticas para extender la comunicación escrita en contextos escolares comunitarios (Dirección General de Educación Indígena, s/f).

Y como principales funciones —en torno a la Asignatura de Lengua Indígena y la propuesta de PCLI:

- Dirigir y asesorar al personal docente y directivo bilingüe en la elaboración de los documentos curriculares de la Asignatura de Lengua indígena.
- Dirigir el desarrollo de propuestas de contenidos de cursos y talleres para la formación docente sobre los documentos curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena
- Organizar y dirigir la elaboración de metodologías, materiales educativos y auxiliares didácticos para la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en lengua indígena y los correspondientes al uso oral y escrito de lengua indígena y español en contextos escolares y comunitarios (Dirección General de Educación Indígena, s/f).

Mientras la Dirección de Educación Básica tendría como objetivo:

Establecer y dirigir los procesos para el diseño y actualización de las normas pedagógicas objetivos, propósitos, contenidos, planea programas, líneas de acción, métodos, materiales y auxiliares didácticos con una orientación a la diversidad social, étnica, cultural y lingüística con enfoque intercultural; y promueva el respeto y el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que propicien la formación integral del alumno de educación indígena de tipo básico y para población migrante (Dirección General de Educación Indígena, s/f).

Así como líneas prioritarias de acción, vinculadas con la propuesta de MCEI:

- Dirigir el desarrollo de investigaciones e integración de grupos de trabajo para la elaboración de normas pedagógicas, contenidos, planes, líneas de acción, métodos, materiales y auxiliares didácticos para la educación básica indígena y de la población migrante.

- Dirigir proyectos de desarrollo, innovación y actualización de materiales educativos y auxiliares didácticos, con el objeto de favorecer los logros educativos planteados para la educación básica indígena y de la población migrante.
- Dirigir los programas para la difusión y asesoramiento para la aplicación de la norma pedagógica en educación básica indígena y de la población migrante.
- Dirigir los sistemas de información respecto a las necesidades de la actualización e innovación de materiales educativos en educación básica indígena y de la población migrante.
- Evaluar el uso de los materiales de educación básica indígena mediante la integración de las experiencias de las unidades administrativas competentes de la secretaria, las autoridades educativas locales, las escuelas y los sectores sociales involucrados en el desarrollo educativo (Dirección General de Educación Indígena, s/f).

Este habría de ser el entramado normativo —o de regulación interna (Villa, 2007)— a partir del cual las propuestas de PCLI y MCEI tendrían soporte y plataforma de impulso nacional —referido y profundizado en el capítulo 2 y 3— e impulso institucional, es decir, al interior de la propia DGEI —como se aborda en los subtemas restantes de este capítulo y en el capítulo 5—, en el que para ambos casos la figura de apoyo pedagógico tendría un papel fundamental y de convergencia de discursos.

La significación de dicho marco normativo o de regulación institucional, así como la construcción, la posición e impacto de la figura de apoyo pedagógico abre múltiples aristas de análisis, por ello, como ejercicio de delimitación y propósito central de esta investigación, la reflexión que alimenta los siguientes capítulos se centra en la propuesta de MCEI como parteaguas del discurso intercultural y su proceso de institucionalización en la Dirección de Educación Básica a partir de la figura de apoyo pedagógico.

4.2 La institucionalización del discurso de la interculturalidad en la estructura organizativa de la Dirección de Educación Básica (DEB) de la DGEI.

Las reformas van dejando su rastro en el lenguaje (...) en forma de conceptos, teorías y esquemas de acción para poner en práctica, que empiezan a formar parte del *argot* entre docentes, especialistas e investigadores. Son referencias concretas con las que se identifica a la reforma como un movimiento singular en su tiempo (...) (Sacristán, 2006, p. 28).

Las contradicciones del proceso de institucionalización del discurso intercultural en el marco institucional de la DGEI, dan cuenta de la complejidad y las ambigüedades que se presentan al abordar el tema de lo intercultural, así como del entramado de mecanismos que alimentan y operan los antagonismo en torno a éste, hasta posicionar una perspectiva dominante, acorde a la configuración y aspiración de la política educativa y curricular nacional que de alguna u otra forma se integra y normaliza en el orden institucional (Sacristán, 1998; Muñoz, 2002; Viñao, 2008).

Dicho proceso esta mediado por un entramado de discursos —referido en el subtema 4.1— encargados de soportar y reorientar el sistema educativo desde la mirada de la política educativa nacional, sintetizada y expresada —como movimiento singular de su tiempo (Sacristán, 2006)— en la RIEB y para el caso intercultural la propuesta de MCEI, como se ha analizado a lo largo del capítulo 3.

Desde esta plataforma, la institucionalización del discurso intercultural se traza y toma forma en el establecimiento organizativo de la DGEI (ver esquema 20) y los objetivos y líneas de acción derivadas de éste, entre ellas las correspondientes a la Dirección de Educación Básica (DEB) que como se ha señalado ocupa un lugar prioritario en la creación, impulso y seguimiento de la propuesta de MCEI —profundizada en el subtema 3.4.

La DEB se presenta como parte vertebral de la propuesta política, curricular y pedagógica de la DGEI, en ella, es decir, en la propuesta de MCEI, habrían de anudarse, directa e indirectamente, las direcciones que le integran considerando sus objetivos y líneas de acción, así como las subdirecciones de cada una (ver cuadro 31), como parte y producto del entramado institucional (Fernández, 2006; Remedi, 2006).

Cuadro 31

Direcciones y subdirecciones que integran la Dirección General de Educación Indígena (DGEI)

Direcciones Generales.	Subdirecciones.
Dirección para la Formación y Desarrollo Profesional de Docentes de Educación Indígena	<ul style="list-style-type: none"> • Subdirección de Actualización de Docentes Indígenas. • Departamento de Nivelación de Nivelación de Docentes Indígena.
Dirección de Apoyos Educativos	<ul style="list-style-type: none"> • Subdirección para la Producción y Difusión de Material Educativo Audiovisual. • Subdirección para el Fortalecimiento e Identidad Cultural de los Pueblos Indígena.
Dirección para el Desarrollo y Fortalecimiento de Lenguas Indígena	<ul style="list-style-type: none"> • Subdirección de Promoción de la enseñanza Aprendizaje de las Lenguas Indígenas. • Subdirección para el Fomento de la Lectura y Escritura en Lenguas Indígenas.
Dirección de Educación Básica.	<ul style="list-style-type: none"> • Subdirección para la atención de la educación Preescolar Indígena. • Subdirección para la Atención de la Educación Inicial Indígena. • Subdirección para la Atención de la Educación Primaria Indígena • Subdirección para la Atención de la Educación Especial Indígena.

Fuente: Elaboración a partir de Dirección General de Educación Indígena (2014).

La DEB es la instancia que cuenta con un mayor número de subdirecciones —como se puede ver en el cuadro 31—, a diferencia de las demás direcciones, ésta mantiene una subdirección por cada nivel de la educación básica indígena, además de una subdirección para la atención de la educación especial que funge como espacio transversal en cada uno de los niveles y en cada una de las subdirecciones, para el caso de articulación organizativa.

Como parte del entramado discursivo institucional, cada subdirección mantiene un objetivo general explícito, así como líneas de acción específicas articuladas con los objetivos y las líneas de acción dispuestas en la DEB, de forma particular, y en la DGEI, de forma general —ambos casos como derivación de los estados de concreción discursiva referidos en el subtema previo.

Dicha articulación mantiene dos niveles en torno a la propuesta de MCEI y los discursos imbricados en ésta, como núcleo curricular y pedagógico de la DEB. En el primero, se explicita la articulación con la noción o fundamentación general de la propuesta, referida

como anclaje curricular dentro de la RIEB y de forma particular en el PEEB 2011 — profundizado en el subtema 3.3.

En el segundo, sin perder articulación con el primer nivel, se engarza una plataforma interna que permite la creación de un marco curricular para cada nivel educativo del que se derivan acciones complementarias, entre ellas el desarrollo de normas pedagógicas y recursos didácticos para la enseñanza y el aprendizaje —como se señala en el subtema 3.4 en referencia con la estructura y organización curricular nacional.

Teniendo presente la articulación en ambos niveles la subdirección para la Atención de la Educación Inicial Indígena establece como objetivo:

Proponer y coordinar el proceso para actualizar, implantar y verificar la aplicación de normas pedagógicas, métodos, materiales y materiales auxiliares didácticos para la promoción y desarrollo de la educación dirigida a los niños indígenas menores de 3 años que propicien su formación integral con una orientación intercultural bilingüe dentro de la atención a la diversidad (Dirección General de Educación Indígena, 2014, p 33).

Y como principales líneas de acción:

- Diseñar y proponer acciones de vinculación académica e intercambio de información con instancias federales y estatales relacionadas con la educación inicial indígena.
- Proponer lineamientos y criterios técnicos para la elaboración de normas pedagógicas, contenidos, planes, métodos, materiales y auxiliares didácticos para la educación inicial indígena.
- Realizar investigaciones de carácter pedagógico y de los contextos sociales indígenas para determinar la aplicación de los planes de educación inicial indígena.
- Proponer la adaptación e incorporación de cambios e innovaciones en planes y programas de estudio, contenidos, métodos, materiales y auxiliares didácticos que permitan elevar la calidad de la educación inicial indígena.
- Proponer y organizar reuniones y talleres de difusión de normas pedagógicas, contenidos, planes, métodos, materiales y auxiliares didácticos para la educación inicial indígena.
- Generar y dar seguimiento a proyectos para la aplicación experimental de normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio, métodos, materiales y auxiliares didácticos.
- Supervisar la instrumentación del plan y los programas de estudio de educación inicial indígena con orientación intercultural bilingüe como base para favorecer la articulación entre niveles educativos (Dirección General de Educación Indígena, 2014, p 33).

Tanto en el objetivo como en las líneas de acción enfatiza la noción de una educación intercultural y la aspiración a la calidad de ésta —como se ha acentuado también en los objetivos particulares y las líneas de acción establecidas para la DEB¹¹¹.

Lo anterior se mantiene como una constante en el nivel de educación preescolar indígena, además de acentuar su articulación con la propuesta MCEI.

La subdirección para la educación preescolar indígena tiene como objetivo proponer, coordinar y realizar el proceso para el diseño, desarrollo y actualización de las normas pedagógicas; marcos curriculares, líneas de acción, métodos, materiales didácticos que implementen la orientación cultural y lingüísticamente pertinente; el bilingüismo y la bi-alfabetización en lenguas nacionales; fortalezcan la identidad local, regional y nacional y reconozcan la diversidad social, étnica, cultural y lingüística y los grupos poblacionales particulares en situación y contexto de vulnerabilidad. (Dirección General de Educación Indígena, 2014, p 31).

Aspectos que en consonancia se ven reflejados en las líneas de acción prioritarias para dicho nivel:

- Diseñar y proponer acciones de vinculación académica e intercambio de información con instancias federales y estatales relacionadas con la educación preescolar indígena.
- Proponer lineamientos y criterios técnicos para la elaboración de normas pedagógicas, Marcos Curriculares, líneas de acción, métodos, materiales didácticos para la educación preescolar indígena.
- Proponer la inclusión de cambios e innovaciones en planes y programas de estudio, Marcos Curriculares, líneas de acción, métodos y materiales didácticos que permitan elevar la calidad de la educación preescolar indígena.
- Realizar investigaciones para elaborar propuestas de normas pedagógicas para apoyar la atención educativa de niños indígenas.
- Proponer y organizar reuniones nacionales, regionales, colegios académicos, así como talleres de difusión de normas pedagógicas, marcos curriculares, líneas de acción, métodos y materiales didácticos que permitan elevar la calidad de la educación preescolar indígena.
- Generar y dar seguimiento a proyectos de prueba de concepto de normas pedagógicas, marcos curriculares, líneas de acción y materiales didácticos.
- Dar seguimiento a la instrumentación de normas pedagógicas, marcos curriculares, líneas de acción, métodos y materiales didácticos para la educación preescolar indígena (Dirección General de Educación Indígena, 2014, p 31).

¹¹¹ Al respecto, ver subtema 4.1.

Al igual que en los niveles previos, para la educación primaria indígena se acentúa la noción de educación intercultural, así como la tesis de calidad; no obstante, se desplaza el planteamiento de MCEI, sin que esto signifique la desarticulación con dicha propuesta, como puede verse en el establecimiento del objetivo particular que le orienta:

Proponer y coordinar procesos para actualizar, implantar y verificar la aplicación de normas pedagógicas, métodos, materiales y auxiliares didácticos con pertinencia lingüística, cultural y social orientado desde la interculturalidad y el bilingüismo y el plurilingüismo en la educación indígena de nivel primaria, que en consecuencia eleven la calidad de la educación indígena y de los migrantes (Dirección General de Educación Indígena, 2014, p 35).

Así como en la formulación de las principales líneas de acción.

- Diseñar y proponer acciones de vinculación académica e intercambio de información con instancias federales y estatales relacionadas con la educación primaria general e indígena y para la educación migrante.
- Proponer lineamientos y criterios técnicos para la elaboración de normas pedagógicas, contenidos, planes, métodos, materiales y auxiliares didácticos para la educación primaria indígena y la dirigida a migrantes.
- Proponer la adaptación e incorporación de cambios e innovaciones en planes y programas de estudio, contenidos, métodos, materiales y auxiliares didácticos que permitan elevar la calidad de la educación primaria indígena.
- Realizar investigaciones de carácter pedagógico y de los contextos sociales indígenas para determinar la aplicación de los planes de educación primaria indígena.
- Generar y dar seguimiento a proyectos de prueba de concepto de normas pedagógicas, marcos curriculares, líneas de acción y materiales didácticos para educación primaria indígena.
- Supervisar la instrumentación del plan y los programas de estudio de educación primaria indígena con orientación intercultural como base para favorecer la articulación entre niveles educativos.
- Integrar y presentar los informes de evaluación respecto a la aplicación de normas pedagógicas, contenidos, planes y programas educativos en la educación primaria indígena (Dirección General de Educación Indígena, 2014, pp. 35-36).

Y como espacio transversal en los niveles educativos referidos, la subdirección para la Atención de la Educación Especial Indígena retoma en su objetivo la idea de una educación intercultural:

Proponer y coordinar el proceso para actualizar, implantar y verificar la aplicación de normas pedagógicas, métodos, materiales y auxiliares didácticos con orientación de atención a la diversidad, lingüística, cultural y de capacidades en la educación indígena para dar atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, que propicien las condiciones de acceso y permanencia en los servicios educativos de inicial, básica indígena y migrante (Dirección General de Educación Indígena, 2014, p 37).

Misma que se ve expresada en las líneas de acción correspondientes para dicha subdirección.

- Proponer los objetivos, estrategias y líneas de acción de carácter pedagógico para la atención y detección de los alumnos indígenas con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad y alumnos con capacidades sobresalientes.
- Desarrollar las orientaciones pedagógicas para atender en los centros escolares a los menores indígenas y migrantes que presentan necesidades educativas especiales.
- Validar la participación estatal, las orientaciones pedagógicas normativas definidas para favorecer la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Supervisar el diseño de acciones dirigidas a maestros para favorecer la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Proponer las adecuaciones curriculares que favorezcan la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad.
- Proponer y dar seguimiento a los mecanismos para favorecer la reorientación de las adecuaciones curriculares definidas en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Proponer el diseño de criterios, lineamientos y elementos a considerarse para el desarrollo de las acciones orientadas a la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad (Dirección General de Educación Indígena, 2014, pp. 37-38).

Desde este entramado de objetivos y líneas de acción se clarifican tres ejes transversales a partir de los cuales parece tomar mayor concreción —u operatividad— el discurso intercultural y con él la propuesta de MCEI en cada uno de los niveles de la educación básica indígena.

El primer eje apunta la necesidad de generar acciones de impacto nacional en vinculación con cada una de las entidades federativas —como se ha venido refiriendo desde principios de la década de los ochenta; el segundo, enfatiza la idea de proponer el diseño y desarrollo

de normas pedagógicas concretadas en propuestas curriculares, entre ellas, programas de estudio y recursos didácticos para la enseñanza y el aprendizaje y, como tercer eje, orientar y supervisar la instrumentación de dichas normas y propuestas curriculares desde una orientación intercultural —con las limitantes analizadas en el subtema 3.4 y 4.1.

A partir de estos ejes cada subdirección tiene la responsabilidad de impulsar o concretar el desarrollo y la consolidación nacional de la propuesta de MCEI y de forma particular dar seguimiento al discurso y la noción de interculturalidad que si bien mantiene énfasis como parte del entramado institucional en el desarrollo o concreción presenta procesos de dislocación que de alguna u otra forma condicionan el trabajo curricular y pedagógico en torno al mismo.

Cada subdirección asume un posicionamiento en torno al tema intercultural que toma expresión en el diseño y desarrollo del marco curricular para cada nivel educativo —inicial, preescolar y primaria— y como consecuencia en el diseño y desarrollo de programas educativos y recursos didácticos para dichos niveles —como también se ha referido en el subtema 3.4.

Si bien dichas propuestas contienen convergencias discursivas, algunas propias del nivel educativo y otras más generales, como la recuperación de las reformas o enmiendas constitucionales de las últimas décadas, la creación de leyes generales en materia cultural y lingüística, así como el reconocimiento de los acuerdos, informes y convenios internacionales¹¹², la incorporación de la noción de interculturalidad parece ambigua y antagónica, mientras en algunos casos se refiere como eje y enfoque que orienta —como aspiración— la estructura y organización curricular, en otros aparece como una estrategia didáctica o como un concepto descriptivo que da cuenta de una realidad multicultural —soportada, como lo ha sido desde su incorporación/significación dentro de la política educativa nacional, en la figura indígena.

Lo anterior resulta visible con la publicación de los marcos curriculares para cada nivel educativo, así como en los programas y recursos didácticos derivados de estos —aunque no corresponde en este espacio profundizar en ello.

¹¹² Transformaciones referidas y profundizadas en los capítulos previos a éste -para el caso internacional capítulo 1 y para el caso nacional capítulo 2 y 3.

En el caso de educación inicial indígena, la propuesta de marcos curriculares se concreta en la publicación de siete fascículos que dan cuenta del ámbito normativo y los antecedentes históricos, los fundamentos y las modalidades de atención, las características del servicio, los propósitos y las líneas de acción pedagógica y didáctica del nivel.

Sin embargo, es en los primeros cuatro fascículos que se acentúa la noción —o las distintas nociones— en torno al tema intercultural; entre ellas, destacan, como parte del marco normativo e histórico que se refiere en dichos fascículos, la concepción de una interculturalidad como habilidad y actitud a desarrollar —o aspiración— a la cual habría de contribuir la operatividad del Marco Curricular para la Educación Inicial.

Si los docentes hacen de este material [es decir, del Marco Curricular para Educación Inicial] una herramienta funcional, se tendrán niños y niñas con una identidad arraigada en su cultura; serán agentes y constructores de éstas y, simultáneamente, aprenderán de otras lenguas y culturas. No está de más decir que un niño y una niña indígena que hable dos o más lenguas, entre ellas la originaria, que aprecie diversas formas de vida, que ejerza sus derechos atendiendo sus deberes y respetando los de otros, será un ciudadano mexicano y del mundo capaz de apreciar y respetar diferentes sociedades y culturas, pues habrá desarrollado habilidades cognitivas, emocionales y actitudinales en y para la diversidad y la interculturalidad (Marco Curricular para la Educación Inicial Indígena, 2011, p. 16. Fascículo I.).

Esta concepción parece dar forma a los principios que orientan dicho nivel educativo:

La educación inicial indígena se orienta por siguientes principios:

1. Concibe la atención (...) como algo que va más allá de aspectos asistenciales.
2. Propicia el cumplimiento y protección de los derechos de la infancia y los que como descendientes de los pueblos originarios competen.
3. Se centra en las niñas y los niños (...) considerando sus ambientes familiar y comunitario.
4. Institucionaliza la educación durante los primeros tres años de vida (...) para favorecer su desarrollo integral y el aprendizaje permanente a través de una educación intencionada, sustentada en bases pedagógicas y orientada con un marco curricular pertinente (...).
5. Impulsa los aprendizajes en y para vida (...) que serán base de nuevos y más complejos aprendizajes futuros.
6. Reconoce, promueve, valora, respeta y enriquece las prácticas de crianza (...) de los pueblos originarios que favorezcan el desarrollo armónico de la infancia (...).
7. Considera la diversidad como riqueza del ser humano, tomando en cuenta las diferencias individuales, de género, sociales y culturales, así como las especiales (...) que derivan en

necesidades educativas especiales (Marco Curricular para la Educación Inicial Indígena, 2011, p. 16. Fascículo II.).

Mismos que según la DGEI (2011) convergen en un enfoque pedagógico constructivista, sociocultural e histórico que promueve el desarrollo de competencias, así como el reconocimiento y la atención de la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas manteniendo como aspecto central la interculturalidad —aunque, a diferencia del primer planteamiento, ya no se refiere a una habilidad o actitud a desarrollar o aspiración sino a una categoría descriptiva.

Para satisfacer las necesidades del subsistema de educación inicial indígena se está creando desarrollo curricular en el que el bilingüismo (...) la diversidad y la interculturalidad (...) son aspectos centrales (Marco Curricular para la Educación Inicial Indígena, 2011, p. 15. Fascículo III).

Ambas concepciones —de la interculturalidad como habilidad y categoría descriptiva— parecen hacerse más complejas al sumar a éstas las nociones de estrategia y enfoque metodológico que la propia propuesta de Marcos Curriculares para la Educación Inicial enfatiza para definir el tema de lo intercultural:

La perspectiva intercultural se plantea como una forma de impulsar estrategias educativas para mejorar y enriquecer las relaciones de niñas y niños en la sociedad desde sus propias culturas; como una manera de construir respuestas diferentes y significativas; como un enfoque metodológico que considera los distintos valores, saberes, conocimientos y otras expresiones culturales (Marco Curricular para la Educación Inicial Indígena, 2011, p. 19. Fascículo III).

No obstante, más allá de esta ambigüedad las cuatro concepciones convergen en la idea de partir de una “valoración positiva” de lo intercultural como reafirmación del entramado discursivo adoptado en la propuesta general de MCEI —como se ha discutido en los capítulos 2 y 3.

Dicha tesis parece mantener continuidad y reforzarse en la propuesta del marco curricular impulsado por la subdirección para la Atención de la Educación Preescolar Indígena, sin embargo, a diferencia de la propuesta de educación inicial, ésta se integra de seis fascículos de los cuales los dos primeros profundizan el tema de lo intercultural. Aunque el abordaje

no se vislumbra en la estructura del enfoque —como sucede en la educación inicial—¹¹³ ni en los principios pedagógicos, la noción de interculturalidad se establece como un elemento descriptivo que ha de ser atendido a partir de dispositivos didácticos diferenciados que tienen como función visibilizar y atender la diferencia cultural y lingüística.

En el aula y en la escuela han de detonarse los dispositivos necesarios para una intervención que atienda la diversidad, basados en la igualdad de oportunidades de aprendizaje y en el respeto por las diferencias. Los procesos de aprendizaje y enseñanza han de ser pertinentes a la diversidad cultural y lingüística, pero también étnica y social, aquella presente en el aula, pero también en el país, promoviendo con ello el entendimiento entre culturas, la no discriminación y segregación, la construcción de **relaciones positivas en la interculturalidad**, y la búsqueda de una sociedad más democrática y justa (Marco Curricular para la Educación Preescolar Indígena, 2013, p. 21. Caracterización).

Lo anterior, según la DGEI (2013), ha de promover una “identidad positiva indígena” que ha de propiciar relaciones simétricas en lo intercultural. Aunque no se define qué se entiende por identidad positiva indígena, ni qué por relaciones simétricas, se retoma —como en el caso previo— la noción de lo intercultural para hacer referencia a algo ya establecido.

En la atención pedagógica el o la docente ha de reconocer los saberes locales por medio de la indagación, y **plantearlos desde un enfoque valorativo de lo propio y migrante que apoye en el desarrollo de identidades positivas de la niñez indígena y migrante que le permita establecer relaciones simétricas en la interculturalidad con bases bien cimentadas** (Marco Curricular para la Educación Preescolar Indígena, 2013, p. 25. Caracterización).

Dicha concepción se extiende en la propuesta del Marco Curricular para la Educación Primaria Indígena, constituida y orientada por un fascículo. Si bien, al igual que la propuesta de educación preescolar, la noción de interculturalidad no forma parte medular del enfoque pedagógico de la propuesta —definido como sociocultural y antropológico— la idea se incorpora como parte del marco normativo nacional e internacional que le da soporte y le articula con el proceso de reforma curricular —impulsado con la RIEB¹¹⁴.

¹¹³ Al respecto, resulta de interés visibilizar la diferencia sustancial existente entre el enfoque pedagógico que orienta la propuesta de educación inicial, denominado y descrito como un *enfoque constructivista, sociocultural e histórico*, con el enfoque de educación preescolar, referido como *psicopedagógico constructivista*, ambos sin definir con claridad su fundamentación.

¹¹⁴ Profundizado, como se ha referido en otras ocasiones, en el capítulo 3.

Sin embargo —al igual que la educación inicial— dicha noción se incorpora en los propósitos generales de la propuesta:

La generación de un marco curricular para la educación primaria indígena plantea un doble propósito en sí:

- a. Empoderar a la niñez indígena y migrante, sus pueblos y comunidades, para ejercer con responsabilidad los derechos humanos individuales y los derechos colectivos, que les permitan establecer relaciones con equidad y con ello conformen las bases para perfilar su propio desarrollo social, étnico, cultural, lingüístico y económico, a la vez que **se generen relaciones simétricas en la interculturalidad**.
- b. Generar las condiciones administrativas y pedagógicas para seguir **elevando la calidad de la educación primaria indígena**, fortalecer las identidades de la niñez indígena y prepararlos para compartir y desarrollar sus conocimientos que son parte de la universalidad y apropiarse de aquellos que son valiosos a nivel regional, nacional y global (Marco curricular para la educación primaria indígena, 2012 p. 32. Fascículo I).

Aunado a ello, se integra la noción de “empoderamiento” —no visible en las dos propuestas previas— que si bien no se profundiza se establece como un elemento distintivo en el entramado discursivo del tema intercultural dentro de la propuesta de MCEI, además de revirar hacia la noción de calidad, omitida, por lo menos de forma explícita, en las propuestas anteriores.

De este modo, la institucionalización del discurso intercultural parece trazar y tomar distintas formas, matices y énfasis inscritos en diferentes momentos, niveles y espacios dentro de la estructura organizativa de la DGEI y de forma particular dentro de la DEB que termina por expresarse en la figura central de las subdirecciones —sus objetivos y líneas de acción— así como en la adopción o significación de la propuesta de MCEI para cada nivel educativo (ver cuadro 32).

Cuadro 32.
Propuestas curriculares para la atención de la educación indígena.

Subdirecciones de la DEB.	Marco Curricular por Subdirección.	Enfoque pedagógico de Marcos curriculares	Ejes de significación del discurso intercultural	Atribuciones adicionales a la noción intercultural.		
Dirección de Educación Básica (DEB).	Marco Curricular para la Educación Indígena (MCEI).	Subdirección para la Atención de Educación Inicial indígena.	Marco Curricular para la Educación Inicial Indígena (Siete Fascículos).	Enfoque constructivista, sociocultural e histórico.	Habilidad o actitud que desarrollar. Categoría descriptiva. Enfoque y estrategia metodológica. Valoración positiva.	Relaciones simétricas.
		Subdirección para la Atención de la Educación Preescolar Indígena.	Marco Curricular para la Educación Preescolar Indígena (Cuatro Fascículos).	Enfoque constructivista psicopedagógico.	Categoría descriptiva. Valoración positiva.	Relaciones simétricas.
		Subdirección para la Atención de la Educación Primaria Indígena.	Marco Curricular para la Educación Primaria Indígena (Un Fascículo).	Enfoque sociocultural y antropológico.	Categoría descriptiva. Valoración positiva.	Empoderamiento.

Fuente: Elaboración propia a partir de DGEI (2011; 2012; 2013; 2014).

Desde este entramado emerge y actúa la figura de apoyo pedagógico de la DEB —a la que se pretende aproximar en los siguientes apartados de la investigación— para dar sentido y significado al discurso y la práctica pedagógica institucional como elemento articulador o de intermediación entre la política educativa —analizada en el capítulo 1 y 2— las reformas y propuestas curriculares nacionales —analizadas en el capítulo 3— y la práctica pedagógica docente dentro del subsistema de educación indígena.

4.3 El entramado normativo y organizacional del discurso de la interculturalidad en la figura institucional de apoyo pedagógico de la DGEI.

Toda reforma altera en mayor o menor medida la posición comparativa de quienes trabajan u operan en el sistema educativo. Dicha posición, a la vez individual y corporativa, es además el lugar desde el que, por lo general, se mira, se considera y se juzga dicho sistema (Viñao, 2008, p. 52).

El entramado institucional en torno a la noción y el discurso de la interculturalidad parece recaer sobre la figura de apoyo pedagógico que, como catalizador (García, 2015), sintetiza y se constituye de continuidades, resistencias, rechazos y contradicciones complejas, integradas y significadas como elementos alentadores que transforman la concepción, la forma de ser y conducen a reconocer el lugar que ocupa en la trama de posiciones dentro de las relaciones de tensión y el juego de complicidades que enmarca la DGEI (Remedi, 2006; Calvo, 2007).

En recientes años la figura de apoyo pedagógico ha estado en el centro de las discusiones políticas, académicas y pedagógicas, su origen y función dentro del sistema educativo nacional se ha caracterizado por una profunda falta de claridad que en mayor o menor medida ha conducido a diferentes interpretaciones, algunas a favor y otras en oposición, cuestionando principalmente su burocratización¹¹⁵ y poco o nulo impacto pedagógico (Calvo, 2007; Reyes y López, 2009).

Las contradicciones y las críticas en torno a esta figura han sido recurrentes; desde la mirada de diferentes autores (Calvo, 2007; Reyes y López, 2009; Flores, 2013), la ambigüedad y las tensiones que se han desprendido en torno a ésta han estado presentes desde su perfil profesiográfico y de puesto dentro de la estructura educativa, así como en la construcción discursiva del proceso de reforma —analizado a profundidad en el capítulo 3.

¹¹⁵ Para Sacristán (2006), la noción de burocratización tiende a referir a los procesos “fidelidad personal” o “clientelismo” que se establecen y condicionan los procesos de reforma curricular por encima de las capacidades y el sentido crítico.

De acuerdo con Flores (2013), mientras en el perfil profesiográfico se ha carecido de una identificación oportuna de las capacidades o competencias requeridas para asumir las responsabilidades atribuidas a dicha figura —y que como consecuencia ha repercutido en el proceso de acceso o selección; en el perfil de puesto no ha habido una integración y aprovechamiento de los conocimientos, aptitudes, capacidades, habilidades e intereses del personal que ha asumido este rol.

Dichas ambigüedades o vacíos han conducido a confundir la figura de apoyo pedagógico con la de Asesor Técnico Pedagógico (ATP) que, si bien comparten el mismo origen, las funciones o límites de acción —que han ocupado gran parte de las discusiones y los cuestionamientos— tienden a ser distintas, aunque complementarias en el nivel de operación e impacto, así como en los actores educativos con los que se interviene, como se analiza en el capítulo 5.

La distinción y complementariedad de ambas figuras se presenta de forma directa o indirecta en el delineamiento de los objetivos y las líneas de acción establecidas para cada dirección y subdirección de la DGEI, ya profundizadas en los subtemas 4.1 y 4.2, asimismo en las Reglas de Operación del Programa de Asesor Técnico Pedagógico (Diario Oficial, 2004), el Acuerdo 427 (Diario Oficial, 2007) y el Acuerdo 432 (Diario Oficial, 2007), sobre el Programa Nacional para la Actualización permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio.

La articulación de este entramado de lineamientos y reglas de operación ha buscado generar las condiciones necesarias para, por un lado, consolidar el proceso de reforma a nivel institucional —es decir, al interior la DGEI— y, por otro, generar los mecanismos necesarios para institucionalizar dicha reforma dentro del discurso y la estructura del subsistema de educación indígena, en cada una de las entidades federativas, zonas y centros escolares.

Ambos escenarios o propósitos han confluído y adquirido forma en el Programa de Asesor Técnico Pedagógico, surgido oficialmente en el año 2004¹¹⁶ con la publicación de las Reglas de Operación del Programa de Asesor Técnico Pedagógico (Diario Oficial, 2004) y la actualización de éstas en el 2007 con el Acuerdo 427 —hasta ahora vigente (Diario Oficial, 2007)¹¹⁷.

La transición de un documento a otro no ha implicado cambios sustanciales en la forma de concebir la diferenciación y complementariedad de la figura de apoyo técnico pedagógico y del ATP, sin embargo, el énfasis discursivo en torno a ésta no ha permanecido intacto, entre ellos el argumento de creación de dichas figuras (Reyes y López, 2009; Flores, 2013).

Mientras en las reglas de operación 2004 (Diario Oficial, 2004), ambas figuras se señalan como derivación o producto del PNE 2001¹¹⁸ y se argumenta su origen a partir del énfasis discursivo de la vulnerabilidad y carencia del subsistema de educación indígena que según dicho documento habría de afectar la consolidación de las reformas educativas iniciales:

En el Programa Nacional de Educación 2001-2006 se establece que uno de los factores fundamentales para alcanzar los propósitos educativos es el de la formación docente. Sin embargo, los servicios educativos que se ofrecen a la población indígena sobre este aspecto, presentan limitaciones significativas que se observan en el perfil y en el desempeño de los profesores. Estas limitaciones se derivan de aspectos culturales, pedagógicos, sociales, económicos, políticos y de dispersión geográfica de las comunidades donde están asentados los centros de trabajo, situación que dificulta el desplazamiento de los profesores a las instancias que ofrecen apoyos para fortalecer la formación docente y de ahí mejorar y enriquecer el trabajo educativo (Diario Oficial, 2004, p. 2).

En el Acuerdo 427 (Diario Oficial, 2007), se destaca la articulación con el PND 2007, así como las nociones de calidad, logro de resultados, funcionamiento eficaz y desarrollo de competencias como pilares de la creación e instauración de dichas figuras.

¹¹⁶ Aunque algunas experiencias señalan su surgimiento desde el año 2002 (Juárez y Comboni, 2007).

¹¹⁷ Dicho programa se ha convertido en eje articulador entre los objetivos y las líneas de acción política, curricular y pedagógico de la DGEI con las direcciones de educación indígena de las entidades federativas, las zonas escolares y las prácticas pedagógicas en los centros escolares.

¹¹⁸ Profundizado en el subtema 3.1.

El Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, establece en su eje 3, Objetivo 9 el propósito de “elevar la calidad educativa, y en la Estrategia 9.2 el reforzamiento de la capacitación de profesores, promoviendo su vinculación directa con las prioridades, objetivos y herramientas educativas en todos los niveles.

En este sentido, el Programa Asesor Técnico Pedagógico (PATP) en el que participan mujeres y hombres es implementado por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), como una estrategia de intervención pedagógica mediante asesorías que (...) a partir del reconocimiento de la importancia que tiene la escuela para **garantizar los resultados educativos**, opera en los centros escolares y en las aulas; es decir, la escuela y el aula se constituyen en el centro de las acciones del sistema educativo en su conjunto y de las diversas políticas nacionales y estatales, a fin de asegurar su **funcionamiento eficaz** en la búsqueda de que todos los alumnos logren los aprendizajes y las **competencias necesarios para un desarrollo personal** y social adecuado (Diario Oficial, 2007, p. 2).

Con lo anterior se reconoce a ambas figuras como parte de una estrategia de intervención pedagógica coordinada e implementada por la DGEI para el subsistema de educación indígena —como se ha referido en el subtema 3.2. Planteamiento en el que coinciden las reglas de operación 2004, además de añadir los principios que orientan dicha estrategia:

El Programa Asesor Técnico Pedagógico (ATP) implementado por la Dirección General de Educación Indígena, es una estrategia de intervención pedagógica mediante asesorías, que opera en los centros de trabajo para evitar la suspensión de labores docentes, por lo que, **orientada por los principios de la educación intercultural bilingüe**, ofrece un espacio de discusión, creación e intercambio pedagógico a los directivos y docentes que prestan sus servicios en las escuelas primarias del subsistema de educación indígena y de esta manera ofrecer otras oportunidades de formación continua, para alcanzar los propósitos educativos establecidos en el programa nacional (Diario Oficial, 2004, p. 2).

El Acuerdo 427 (Diario Oficial, 2007), reconoce dichos principios y profundiza en ellos, refiriendo la educación intercultural, entre otros aspectos, como exclusiva de la figura indígena y como espacio de discusión académica y pedagógica en torno al reconocimiento lingüístico.

El PATP está orientado por los principios de la educación intercultural bilingüe, concebida como aquella que reconozca y atienda la diversidad cultural y lingüística; promueva el respeto a las diferencias; procure la formación de la unidad nacional a partir del fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional; aliente el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la

búsqueda de la libertad, la justicia y la no discriminación para todos; favorezca el desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español y elimine la imposición de una lengua sobre otra; ofrece un espacio de discusión, creación e intercambio pedagógico a los directivos y docentes que prestan sus servicios en las escuelas primarias del subsistema de educación indígena (Diario Oficial, 2007, p. 2).

Dichos principios se expresan en los objetivos generales y específicos que orientan el Programa de Asesor Técnico Pedagógico, principalmente el derivado del Acuerdo 427(Diario Oficial, 2007) —aunque se mantiene la base de los establecidos en las reglas de operación 2004.

El PATP tiene como objetivo general mejorar la práctica docente y contribuir con ello a elevar la calidad de la educación indígena en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe.

[y como objetivos] Específicos:

- Construir un equipo de asesoría técnico pedagógica y de coordinación del programa ATP.
- Impulsar a través de asesorías, orientadas por la Educación Intercultural Bilingüe, la formación profesional de directivos, apoyos técnicos y docentes (Diario Oficial, 2007, p. 4).

A partir de estos objetivos se brinda por primera vez una definición de la figura del ATP que ya empieza a hacer visible las diferencias con la de apoyo técnico pedagógico.

El ATP se concibe como un agente educativo, mujer u hombre, especializado en la asesoría pedagógica que desarrollará sus acciones dentro de las zonas de supervisión, fortaleciendo junto con los Jefes de Sector y los Supervisores de Zona, el trabajo académico (Diario Oficial, 2007, p. 4).

La figura de ATP habría de ser creada en 24 entidades federativas (ver cuadro 33) e incorporarse en la estructura organizativa ya existente para fortalecer las escuelas con bajos resultados académicos a partir de un mecanismo de selección, coordinado e implementado por los responsables estatales de la educación indígena y la DGEI (Diario Oficial, 2004; 2007).

Cuadro 33
Implementación nacional del Programa de Asesor Técnico Pedagógico (ATP).

Baja California	Guerrero	Nayarit	Sinaloa
Campeche	Hidalgo	Oaxaca	Sonora
Chiapas	Jalisco	Puebla	Tabasco
Chihuahua	México	Querétaro	Tlaxcala
Durango	Michoacán	Quintana Roo	Veracruz
Guanajuato	Morelos	San Luis Potosí	Yucatán

Fuente: Elaboración propia a partir de Diario Oficial 2004; 2007.

Para formar parte del proceso de selección se establece, tanto en las Reglas de Operación 2004 (Diario Oficial, 2004) como en el Acuerdo 427 (Diario Oficial, 2007), un perfil de ingreso en el que, entre otros aspectos, se señala como requisito necesario ser docente frente a grupo —aspecto que parecía no claro en torno a dicha figura y que forma parte de los cuestionamientos hacia la misma.

Para ser Asesor Técnico Pedagógico se requiere:

- Poseer estudios mínimos de licenciatura en educación o, en su caso, experiencia docente y/o directiva comprobada.
- Aprobar el examen de conocimientos y habilidades establecido en la convocatoria para la selección de ATP.
- Tener conocimiento de la zona de supervisión a la que será adscrito, situación por la cual se deberá considerar el que hayan desarrollado actividades docentes previas en la misma.
- Para su elección, deberá tomarse en cuenta la opinión de los Jefes de Sector y de los Jefes de Zona.
- Ser docentes frente a grupo o miembro del equipo técnico estatal (Diario Oficial, 2004, p. 4).

En seguimiento a dichos requerimientos, en el Acuerdo 427(Diario Oficial, 2007) se agregan dos aspectos más en torno a los años de experiencia docente y el conocimiento y uso de la lengua indígena:

- Poseer estudios mínimos de licenciatura en educación o, en su caso, experiencia docente **comprobada de un mínimo de tres años.**
- **Tener la competencia comunicativa en la lengua indígena requerida** (Diario Oficial, 2007, p. 8).

Una vez incorporado al subsistema, el ATP habría de cumplir funciones específicas, propias del perfil de ingreso, entre ellas, la de asesoría pedagógica —o jornadas de asesoría (Diario Oficial, 2007)— que, de acuerdo con las Reglas de Operación 2004, estaría orientada por el enfoque de educación intercultural.

El ATP deberá realizar jornadas de asesoría, las cuales serán entendidas como un conjunto de acciones que se desarrollarán bajo el enfoque de la educación intercultural bilingüe para mejorar las competencias de los docentes de una zona escolar: apoyando el trabajo docente en los ámbitos de planeación y desarrollo de la enseñanza; impulsando el trabajo colegiado y la formación docente en el centro de trabajo, y promoviendo prácticas de gestión escolar efectivas (Diario Oficial, 2004, p. 6).

Las acciones se concentrarían, principalmente, en proporcionar asesoría pedagógica para:

- La planeación didáctica.
- La selección de contenidos escolares que resulten pertinentes al contexto cultural y lingüístico respectivo.
- El uso de la lengua indígena como medio de comunicación y como objeto de estudio.
- El uso y aprovechamiento de los materiales educativos.
- Inducir, propiciar y apoyar los procesos de actualización y capacitación de los docentes.
- Favorecer entre los directivos y el personal docente la apropiación y puesta en práctica del enfoque de la Educación Intercultural Bilingüe.
- El fortalecimiento del trabajo colegiado y del aprendizaje cooperativo.
- La promoción de la participación de la comunidad (Diario Oficial, 2004, p. 6).

El cumplimiento de dichas acciones estaría bajo el seguimiento de los responsables estatales de la educación indígena y, de forma particular, del equipo técnico estatal del Programa de Asesor Técnico Pedagógico, en coordinación con la DGEI (Diario Oficial, 2004; 2007).

Para el cumplimiento de los objetivos del PATP se establecerá una coordinación institucional de la SEP, por conducto de la SEB, la DGEI y las Oficinas de Servicios de Federales de Apoyo a la Educación de la SEP, con las Secretarías de Educación Estatales o sus equivalentes, así como para garantizar que el PATP y sus acciones no se contrapongan, afecten o presenten duplicidades con otros programas o acciones del gobierno federal (Diario Oficial, 2007, p. 10).

Desde esta ruta, la DGEI, además de establecer las reglas de operación, habría de ofrecer dos tipos de apoyo, uno concentrado en las tareas de financiamiento o dotación de recursos económicos —para pagos de horas laborales, así como de uso de recursos materiales, traslados y alimentación de los ATP—¹¹⁹ y de apoyo técnico pedagógico, mismo que nos ocupa en este capítulo.

Según el Acuerdo 427 (Diario Oficial, 2007), el apoyo técnico pedagógico consistiría en brindar capacitación, actualización y dotación de materiales a los ATP, así como capacitación o formación continua a los equipos técnicos estatales de educación indígena en cada una de las entidades federativas —que se señalan en la tabla 33.

Para ello, se habría de establecer —o institucionalizar— la figura de apoyo técnico pedagógico que a pesar de la ambigüedad y en algunos casos el descuido en la forma de definirlo distintos documentos lo presentan como un especialista con conocimientos de los fines o propósitos de la educación, la política educativa nacional e internacional y el funcionamiento cotidiano de la escuela y el proceso de enseñanza, tal es el caso del Acuerdo 432 (Diario Oficial, 2007).

El personal de apoyo técnico pedagógico se concibe como un especialista con conocimiento y dominio de los propósitos educativos, de los principios generales y de las bases legales que orientan y norman el Sistema Educativo Nacional en su conjunto, así como de las implicaciones de estos elementos en la enseñanza, en la organización y el funcionamiento cotidiano de la escuela en el nivel, grado y/o modalidad correspondiente (Diario Oficial, 2007, p. 4).

A diferencia del ATP, dicha figura —especializada— tendría intervención en las 24 entidades federativas en las que se encuentra inscrito el subsistema de educación indígena

¹¹⁹ Si bien no corresponde a esta investigación profundizar sobre las problemáticas que se han derivado de este apoyo, cabe resaltar las complicaciones que se presentan en la aplicación de este.

—en los niveles de educación inicial, preescolar o primaria— y de forma particular el Programa de Asesor Técnico Pedagógico (Diario Oficial, 2004; 2007).

Por otro lado, estaría inscrita en cada una de las direcciones y subdirecciones que integran la DGEI, por lo menos en las cuatro concentradas en las tareas pedagógicas y curriculares, como se señala y profundiza en el subtema 4.1; lo que conduce a enmarcar su acción en los objetivos generales y específicos definidos para cada dirección, así como en los objetivos y las líneas de acción trazadas por cada subdirección.

Sin embargo, a diferencia del ATP, dicha figura carece de un perfil de ingreso oficial explícito que oriente el proceso de selección y el acceso a la función o al espacio que desempeña dicha figura, aspecto que —entre muchos otros vislumbrados en capítulos previos— ha sido uno de los principales cuestionamientos en torno a la RIEB y las reformas previas.

Más allá de esta ausencia, es posible como ejercicio metodológico hacer una aproximación a un perfil de dicha figura siguiendo los objetivos y las líneas de acción establecidas para cada dirección que, según el campo de intervención, habrán de dar cuenta de la necesidad y el énfasis de conocimientos especializados en diferentes áreas pedagógicas y académicas que, siguiendo la ruta hasta ahora trazada, habrían de profundizarse para cada subdirección —como se analiza en el subtema 4.4.

De este modo, la figura de apoyo pedagógico habrá de tener como base las atribuciones, la misión y la visión institucional que ha dado origen y que de alguna manera ha orientado la rectoría y el discurso de la DGEI en la educación indígena y que, como se reflexiona en el subtema 4.1, ha dado soporte a los objetivos generales y específicos que delinear la acción política, curricular y pedagógica de la institución.

Siendo así, en la figura de apoyo pedagógico habrían de confluir tres áreas de conocimientos y ejes discursivos generales —visibilizados en el subtema 4.1 como derivación del análisis de la misión, la visión y los objetivos institucionales de la DGEI— educación intercultural de calidad, derechos humanos y mecanismos sistemáticos de compensación que, como se ha señalado previamente, se adhieren y resignifican en cada una de las direcciones que integran la institución, sumando con ello distintos matices a dicha figura.

De tal modo que mientras la figura de apoyo pedagógico inscrita en la Dirección para la Formación y el Desarrollo Profesional de Docentes Indígenas tendría como referencia central —derivada del objetivo general de ésta— el diseño y desarrollo de propuestas de formación, capacitación y actualización docente, así como líneas específicas de acción:

- El diseño de propuestas de capacitación y actualización docente.
- El desarrollo de estudios de necesidades de actualización y capacitación.
- El seguimiento de las acciones de capacitación y actualización docente.¹²⁰

En la Dirección de Apoyos Educativos dicha figura habría de formar parte de las tareas de producción editorial de libros de texto y materiales de apoyo educativo en distintos formatos, teniendo como principales funciones:

- Colaborar en el diseño editorial de los materiales educativos para la educación intercultural bilingüe y la distribución de los estos.
- Colaborar en la producción y distribución de los programas de audio y video en apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños indígenas y la formación docente¹²¹.

Por su parte la Dirección para el Fortalecimiento de Lenguas Indígenas plantearía una figura con conocimiento en los procesos de actualización de normas pedagógicas, programas de estudio, métodos y materiales didácticos para impulsar el desarrollo del bilingüismo y que habría de cumplir con las tareas de:

- Asesorar al personal docente y directivo bilingüe en la elaboración de los documentos curriculares de la Asignatura de Lengua indígena.
- Desarrollar de propuestas de contenidos de cursos y talleres para la formación docente sobre los documentos curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena.

¹²⁰ Retomadas y adaptadas a partir de las líneas de acción establecidas en la Dirección para la Formación y el Desarrollo Profesional de Docentes Indígenas (Dirección General de Educación Indígena, 2004).

¹²¹ Retomadas y adaptadas a partir de las líneas de acción establecidas en la Dirección de Apoyos Educativos (Dirección General de Educación Indígena, 2004).

- Elaborar de metodologías, materiales educativos y auxiliares didácticos para la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en lengua indígena¹²².

En cambio, la Dirección de Educación Básica depositaría en dicha figura la tarea de dar seguimiento y colaborar en el proceso de diseño y actualización de las normas pedagógicas, objetivos, propósitos, contenidos, métodos, materiales y auxiliares didácticos con enfoque intercultural, señalando como tareas específicas:

- Colaborar en el desarrollo de investigaciones e integración de grupos de trabajo para la elaboración de normas pedagógicas, contenidos, planes, líneas de acción, métodos, materiales y auxiliares didácticos para la educación básica indígena.
- Participar en el desarrollo, innovación y actualización de materiales educativos con el objeto de favorecer los logros educativos planteados para la educación básica indígena.
- Orientar los programas para la difusión y asesoramiento para la aplicación de la norma pedagógica en educación básica indígena¹²³.

Desde este entramado de perfiles y funciones se visibiliza, por un lado, la conformación o confluencia institucional de un perfil —o núcleo discursivo— de la figura de apoyo pedagógico y, por otro, la diferenciación y especialización de ésta¹²⁴, según los objetivos y las líneas de acción trazadas para cada dirección (ver cuadro 34).

¹²² Retomadas y adaptadas a partir de las líneas de acción establecidas en la Dirección para el Fortalecimiento de Lenguas Indígenas (Dirección General de Educación Indígena, 2004).

¹²³ Retomadas y adaptadas a partir de las líneas de acción establecidas en la subdirección para la educación especial (Dirección General de Educación Indígena, 2004).

¹²⁴ Dicha especialización se da entre otros aspectos en la especificación de conocimientos disciplinares y las funciones específicas a desarrollar dentro de la institución.

Cuadro 34

Aproximación a la conformación de un perfil de apoyo técnico pedagógico.

Perfil general de la figura de Apoyo Técnico Pedagógico en la DGEI

Especialista con conocimiento y dominio de los propósitos educativos, de los principios generales de la educación intercultural de calidad¹²⁵ y de las bases legales que orientan y norman el Sistema Educativo Nacional en su conjunto, así como de las implicaciones de estos elementos en la enseñanza, en la organización y el funcionamiento cotidiano de la escuela en el nivel, grado y/o modalidad correspondiente.

Especialización de la figura de Apoyo Técnico Pedagógico por Dirección

Dirección de adscripción	Perfil de Apoyo Técnico Pedagógico	
Dirección para la Formación y el Desarrollo Profesional de Docentes Indígenas	Conocimientos generales: Diseño y desarrollo de propuestas de formación, capacitación y actualización docente.	Funciones específicas: Diseño de propuestas de capacitación y actualización docente. Desarrollo de estudios de necesidades de actualización y capacitación docente. Seguimiento de las acciones de capacitación y actualización docente.
Dirección de Apoyos Educativos.	Conocimientos generales: Producción editorial de libros de texto y materiales de apoyo educativo en distintos formatos.	Funciones específicas: Diseño editorial de materiales educativos para la educación intercultural bilingüe. Producción de los programas de audio y video en apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños indígenas y la formación docente.
Dirección para el Fortalecimiento de Lenguas Indígenas.	Conocimientos generales: Actualización de normas pedagógicas, programas de estudio, métodos y materiales didácticos para el impulso del desarrollo del bilingüismo.	Funciones específicas: Asesoramiento docente y directivo bilingüe en la elaboración de los documentos curriculares de la Asignatura de Lengua indígena. Desarrollo de propuestas de contenidos de cursos y talleres para la formación docente sobre los documentos curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena. Elaboración de metodologías, materiales educativos y auxiliares didácticos para la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en lengua indígena.
Dirección de Educación Básica.	Conocimientos generales: Diseño y actualización de normas pedagógicas, objetivos, propósitos, contenidos, métodos, materiales y auxiliares didácticos con enfoque intercultural.	Funciones específicas: Desarrollo de investigaciones e integración de grupos de trabajo para la elaboración de normas pedagógicas, contenidos, planes, líneas de acción, métodos, materiales y auxiliares didácticos para la educación básica indígena. Innovación y actualización de materiales educativos con el objeto de favorecer los logros educativos planteados para la educación básica indígena. Difusión y asesoramiento para la aplicación de la norma pedagógica en educación básica indígena.

Fuente: Elaboración a partir de Dirección General de Educación Indígena (s/f); Diario oficial (2004; 2007; 2007).

¹²⁵ En la que se integran el conocimiento en derechos humanos y políticas de acción compensatoria.

A partir de esta conformación institucional habrían de disiparse, por lo menos en la enunciación, la función de dicha figura¹²⁶ e impulsarse los mecanismos de apoyo e intervención pedagógica establecidos en el Programa de Reglas de Operación 2004 (Diario Oficial, 2004) y el Acuerdo 427 (Diario Oficial, 2007) para dar seguimiento a la asesoría y a la formación continua y actualización de los equipos técnico estatales y ATP's de las entidades federativas con el servicio de educación indígena.

Dicha intervención estaría condicionada por los objetivos y las líneas de acción de cada dirección, sin omitir la misión y visión institucional, así como los objetivos generales de la DGEI y de forma particular los objetivos y las acciones prioritarias de cada subdirección, como es el caso de la Dirección de Educación Básica (DEB), desde la que habría de impulsarse —con las tensiones y contradicciones curriculares y pedagógicas referidas en el capítulo 3 y el subtema 4.2— la propuesta de MCEI, contenedora y punta de lanza del discurso de la interculturalidad en la educación nacional.

¹²⁶ Cabe señalar que hasta ahora no hay un documento oficial que defina el proceso de selección e ingreso para ocupar la función de apoyo técnico pedagógico, aunque si persiste la existencia de una dinámica institucional interna que media el proceso a partir de cuotas sindicales, desarrollándose un proceso de burocratización, como lo refiere Sacristán (2006).

4.4 La construcción del discurso de la interculturalidad en la figura de apoyo pedagógico de la Dirección de Educación Básica (DEB).

Las reformas educativas comienzan con su implementación o aplicación. Las fases anteriores, si no han sido correctamente planeadas y resueltas, pueden, como se ha visto, dar al traste con la misma. Pero la fase de aplicación también tiene sus peligros y disfunciones. Uno de ellos es el formalismo burocrático, la tendencia de los reformadores a exigir documentos o escritos en los que se refleje que sus normas o sugerencias se han cumplido y que se llevan a la práctica (Viñao, 2006, p. 55).

La figura de apoyo pedagógico en el proceso de institucionalización del discurso intercultural en la DGEI ha adquirido distintos matices, contradicciones y antagonismos que parecen en mayor o menor medida asegurar la permanencia frente al cambio, seleccionando, rechazando o evitando los planteamientos y las acciones opuestas al orden institucional (Sacristán, 1999; Buenfil, 1999; Fernández, 2006).

Las ambigüedades y tensiones sobre esta figura parecen no afectar la dinámica institucional, como tampoco parece serlo la presencia de distintos discursos ambiguos y contradictorios en torno a la noción de interculturalidad que, de algún modo, ha orientado y dado soporte a la plataforma política, pedagógica y curricular de la institución —como se ha profundizado en los capítulos previos.

Lo anterior ha sido una constante en cada una de las direcciones que integran la DGEI, entre ellas la Dirección de Educación Básica (DEB) (ver esquema 20), sin embargo, como se ha referido en el subtema 4.2, el núcleo discursivo y de acción, a diferencia de las demás Direcciones, se ha anclado en la propuesta de Marcos Curriculares para la Educación Indígena (MCEI) que se ha convertido en el eje de asentamiento y promoción del discurso intercultural en el subsistema de educación indígena.

Dicha particularidad ha complejizado la figura de apoyo pedagógico, pues si bien se ha intentado delinear un posible perfil de ésta (ver cuadro 34), la multiplicidad de planteamientos en torno a la propuesta de MCEI y de forma particular en torno a la noción de interculturalidad (ver cuadro 32), ha profundizado la especialización y ambigüedad sobre dicha figura.

Si bien la propuesta de MCEI ha mantenido un centro discursivo¹²⁷ el proceso de concreción ha estado marcado por matices y tensiones en cada subdirección, que, al tiempo que han naturalizado el discurso intercultural en sus objetivos y líneas de acción, traducidas en el desarrollo de un marco curricular para cada nivel —inicial, preescolar y primaria— han delimitado y diferenciado las funciones y los campos de conocimiento que definen la figura de apoyo pedagógico.

De tal modo que mientras la subdirección para la Atención de la Educación Inicial Indígena ha impulsado la propuesta de un marco curricular centrado en cuatro concepciones de interculturalidad, la primera referida como una habilidad o actitud a desarrollar, que se integra en los principios pedagógicos que orientan dicho nivel; la segunda, como categoría descriptiva, que se inserta en el enfoque pedagógico de la propuesta; y la tercera y cuarta concepción como estrategia y enfoque metodológico, sin profundizar en ambos planteamientos; la figura de apoyo técnico pedagógico se caracteriza, en articulación con los objetivos y las líneas de acción establecidas para esta subdirección como un especialista que:

Conoce, propone y colabora en procesos de actualización y aplicación del marco curricular, así como de los métodos y materiales didácticos derivados de éste para el desarrollo de la educación dirigida a niños indígenas menores de tres años con orientación intercultural —sin definir con claridad cuál de las cuatro concepciones habría de prevalecer¹²⁸.

Desde este perfil se definen —retomando las líneas de acción de la subdirección para la Atención de la Educación Inicial Indígena— siete funciones específicas para dicha figura:

- Diseñar acciones de vinculación académica con instancias federales y estatales.
- Proponer lineamientos y criterios técnicos para la elaboración de contenidos, planes, métodos y materiales didácticos.
- Realizar investigaciones de carácter pedagógico y de los contextos sociales indígenas para determinar la aplicación de los planes y materiales didácticos.
- Adaptar cambios e innovaciones en planes y programas de estudio, contenidos, métodos, materiales didácticos.

¹²⁷ Ver subtema 3.4 y 4.2 para profundizar al respecto.

¹²⁸ Aspectos retomados y adaptados del objetivo general establecido para la Subdirección de la Atención de la Educación Inicial Indígena.

- Proponer y organizar reuniones y talleres de difusión de normas pedagógicas, contenidos, planes, métodos y materiales didácticas.
- Generar proyectos para la aplicación “experimental” de contenidos, planes y programas de estudio, métodos, materiales y auxiliares didácticos.
- Supervisar la instrumentación del marco curricular de la educación inicial indígena con orientación intercultural bilingüe para favorecer la articulación entre niveles educativos.¹²⁹

Por su parte la subdirección para la Atención de la Educación Preescolar Indígena ha promovido un marco curricular en el que la noción de interculturalidad se establece como una categoría descriptiva que apuntala el desarrollo de dispositivos didácticos diferenciados con el objetivo de visibilizar y atender la diferencia cultural y lingüística en la educación preescolar indígena.

Lo anterior, según dicha subdirección, habría de propiciar una “identidad positiva indígena” que propiciaría relaciones simétricas en lo intercultural —aunque no define qué habrá de entenderse por identidad positiva indígena, ni qué por relaciones simétricas, se mantiene el discurso de lo intercultural para hacer referencia algo ya establecido —como categoría descriptiva.

Teniendo esta plataforma, la figura de apoyo pedagógico, en consonancia con los objetivos y las líneas de acción para dicha subdirección, habría de ser considerada como la de un especialista:

Con conocimientos en el diseño, desarrollo y actualización de los marcos curriculares, así como de las líneas de acción, los métodos y los materiales didácticos cultural y lingüísticamente pertinentes para la educación preescolar¹³⁰.

Dichos conocimientos se concretan en seis funciones específicas —derivadas de las líneas de acción establecidas para esta subdirección:

- Proponer acciones de vinculación académica y pedagógica con instancias federales y estatales.
- Diseñar lineamientos y criterios técnicos para la elaboración de métodos y materiales didácticos.

¹²⁹ Aspectos retomados y adaptados de las líneas de acción establecidas para la Subdirección para la Atención de la Educación Primaria Indígena.

¹³⁰ Aspectos retomados y adaptados de las líneas de acción establecidas para la Subdirección para la Atención de la Educación Preescolar Indígena.

- Proponer la inclusión de cambios e innovaciones en la propuesta de Marcos Curriculares.
- Realizar investigaciones para elaborar propuestas pertinentes de atención educativa
- Proponer y organizar reuniones nacionales, regionales, colegios académicos, así como talleres de difusión.
- Dar seguimiento a la instrumentación de marcos curriculares, líneas de acción, métodos y materiales didácticos para la educación preescolar indígena¹³¹.

Al respecto la subdirección para la Atención de la Educación Primaria Indígena prolonga la noción de “relaciones simétricas” en lo intercultural como parte fundamental de la propuesta del marco curricular para la educación primaria indígena, dotando al discurso de la interculturalidad de una característica descriptiva de las realidades en la educación indígena —como también lo refiere la subdirección para la Atención de la Educación Preescolar Indígena.

Este planteamiento se refleja en los propósitos generales que según la subdirección para la Atención de la Educación Primaria Indígena orientan dicha propuesta curricular:

La generación de un marco curricular para la educación primaria indígena plantea un doble propósito en sí:

- a. Empoderar a la niñez indígena y migrante, sus pueblos y comunidades, para ejercer con responsabilidad los derechos humanos individuales y los derechos colectivos, que les permitan establecer relaciones con equidad y con ello conformen las bases para perfilar su propio desarrollo social, étnico, cultural, lingüístico y económico, a la vez que **se generen relaciones simétricas en la interculturalidad**.
- b. Generar las condiciones administrativas y pedagógicas para seguir **elevando la calidad de la educación primaria indígena**, fortalecer las identidades de la niñez indígena y prepararlos para compartir y desarrollar sus conocimientos que son parte de la universalidad y apropiarse de aquellos que son valiosos a nivel regional, nacional y global (Marco curricular para la educación primaria indígena, 2012 p. 32. Fascículo I).

Mismos que en articulación con el objetivo y las líneas de acción para esta subdirección trazan la figura de apoyo pedagógico como un especialista que:

¹³¹ Aspectos retomados y adaptados de las líneas de acción establecidas para la Subdirección para la Atención de la Educación Preescolar Indígena.

Conoce, propone y colabora en la actualización y la aplicación de la propuesta del marco curricular para la educación primaria, así como de los programas de estudio y de los materiales didácticos —derivados de éste— con orientación intercultural¹³².

El principio de “orientación intercultural” contrasta con la categoría descriptiva que se emplea en la construcción del marco curricular y es el que, por lo menos de forma declarativa, impera en las funciones específicas que se adhieren a la figura de apoyo pedagógico —similares a las de la figura de apoyo pedagógico para la educación preescolar:

- Diseñar y proponer acciones de vinculación académica e intercambio con instancias federales y estatales relacionadas con la educación primaria general e indígena.
- Proponer lineamientos y criterios técnicos para la elaboración de contenidos, planes, métodos, materiales y auxiliares didácticos.
- Proponer la adaptación e incorporación de cambios e innovaciones la propuesta de marcos curriculares y en los planes y programas de estudio, contenidos, métodos, materiales y auxiliares didácticos derivados del mismo.
- Realizar investigaciones de carácter pedagógico y de los contextos sociales indígenas para determinar la aplicación de propuestas curriculares.
- Generar y dar seguimiento a proyectos de prueba de concepto de líneas de acción y materiales didácticos.
- Supervisar la instrumentación de propuestas curriculares con orientación intercultural. Integrar y presentar los informes de evaluación respecto a la aplicación de normas pedagógicas, contenidos, planes y programas educativos en la educación primaria indígena.¹³³

Por otro lado, el apoyo pedagógico de la subdirección para la Atención de la Educación Especial Indígena, al no contar con un marco curricular específico, se incorpora en el impulso de las líneas de acción referidas para las subdirecciones anteriores, aunque la concepción de ésta considera características específicas, entre ellas, la de ser:

Un especialista que conoce la propuesta de MCEI, así como los métodos y materiales didácticos derivados de ésta para brindar atención a los alumnos con necesidades educativas especiales con

¹³² Recuperada del objetivo general de la Subdirección para la Atención de la Educación Primaria Indígena.

¹³³ Aspectos retomados y adaptados de las líneas de acción establecidas para la Subdirección para la Atención de la Educación Primaria Indígena.

o sin discapacidad y propiciar las condiciones de acceso y permanencia en los servicios educativos de inicial, preescolar y primaria indígena.

Estas características se ven expresadas en siete funciones derivadas de las líneas de acción correspondientes para esta subdirección:

- Proponer estrategias y líneas de acción de carácter pedagógico para la atención y detección de los alumnos indígenas con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad y alumnos con capacidades sobresalientes.
- Desarrollar orientaciones pedagógicas para atender en los centros escolares a los menores indígenas que presentan necesidades educativas especiales.
- Validar la participación estatal, las orientaciones pedagógicas normativas definidas para favorecer la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Supervisar el diseño de acciones dirigidas a maestros para favorecer la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Proponer las adecuaciones curriculares que favorezcan la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad.
- Proponer y dar seguimiento a los mecanismos para favorecer la reorientación de las adecuaciones curriculares definidas en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Proponer el diseño de criterios, lineamientos y elementos a considerarse para el desarrollo de las acciones orientadas a la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad.¹³⁴

Desde este abanico de perfiles, algunos con claras continuidades otros con contradicciones, tensiones o ambigüedades, se habrían de establecer las líneas de acción nacional desde las que se buscaría consolidar el ciclo de reformas curriculares y políticas en materia de educación intercultural y de consolidación de la propuesta de MCEI (ver cuadro 35).

Para ello, la DGEI establecería distintas medidas de acción, sin embargo, la de mayor impacto estaría en la conformación —o reconfiguración— de una red de nuevas figuras, principalmente la del ATP —abordada con profundidad en el subtema 4.3— y la de apoyo pedagógico, desde las que siguiendo los perfiles trazados habrían de canalizarse las acciones políticas, curriculares y pedagógicas para la educación indígena.

¹³⁴ Aspectos retomados y adaptados de las líneas de acción establecidas para la Subdirección para la Atención de la Educación Primaria Indígena.

Cuadro 35

Aproximación a la conformación de un perfil de apoyo técnico pedagógico de la Dirección de Educación Básica (DEB).

Perfil general de la figura de Apoyo Técnico Pedagógico de la DEB.

<p>Conocimiento general:</p> <p>Especialista en diseño y actualización de normas pedagógicas, objetivos, propósitos, contenidos, métodos, materiales y auxiliares didácticos con enfoque intercultural.</p>	<p>Funciones generales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de investigaciones e integración de grupos de trabajo para la elaboración de normas pedagógicas, contenidos, planes, líneas de acción, métodos, materiales y auxiliares didácticos para la educación básica indígena. • Innovación y actualización de materiales educativos con el objeto de favorecer los logros educativos planteados para la educación básica indígena. • Difusión y asesoramiento para la aplicación de la norma pedagógica en educación básica indígena.
--	---

Especialización de la figura de Apoyo Técnico Pedagógico.

Subdirección de adscripción	Perfil de Apoyo Técnico Pedagógico	
<p>Subdirección para la Atención de la Educación Inicial Indígena.</p>	<p>Conocimientos generales:</p> <p>Conoce, propone y colabora en procesos de actualización y aplicación del marco curricular y los métodos y materiales didácticos para el desarrollo de la educación dirigida a niños indígenas menores de tres años con orientación intercultural.</p>	<p>Funciones específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diseña acciones de vinculación académica con instancias federales y estatales. • Propone lineamientos y criterios técnicos para la elaboración de contenidos, planes, métodos y materiales didácticos. • Realiza investigaciones de carácter pedagógico y de los contextos sociales indígenas para determinar la aplicación de los planes y materiales didácticos. • Adapta cambios e innovaciones en planes y programas de estudio, contenidos, métodos, materiales didácticos. • Propone y organiza reuniones y talleres de difusión de normas pedagógicas, contenidos, planes, métodos y materiales didácticos. • Genera proyectos para la aplicación "experimental" de contenidos, planes y programas de estudio, métodos, materiales y auxiliares didácticos. • Supervisa la instrumentación del marco curricular de la educación inicial indígena con orientación intercultural bilingüe para favorecer la articulación entre niveles educativos.
<p>Subdirección para la Atención de la Educación Preescolar Indígena.</p>	<p>Conocimientos generales:</p> <p>Conoce, propone y colabora en el diseño, desarrollo y actualización de los marcos curriculares, así como las líneas de acción, los métodos y los materiales didácticos cultural y lingüísticamente pertinentes para la educación preescolar.</p>	<p>Funciones específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propone acciones de vinculación académica y pedagógica con instancias federales y estatales. • Diseña lineamientos y criterios técnicos para la elaboración de métodos y materiales didácticos. • Propone la inclusión de cambios e innovaciones en la propuesta de Marcos Curriculares. • Realiza investigaciones para elaborar propuestas pertinentes de atención educativa • Propone y organizar reuniones nacionales, regionales, colegios académicos, así como talleres de difusión. • Da seguimiento a la instrumentación de marcos curriculares, líneas de acción, métodos y materiales didácticos para la educación preescolar indígena.

Subdirección para la Atención de la Educación Primaria Indígena.

Conocimientos generales:

Conoce, propone y colabora en la actualización y la aplicación de la propuesta del marco curricular para la educación primaria, así como de los programas de estudio y de los materiales didácticos derivados de éste con orientación intercultural.

Funciones específicas:

- Diseña y propone acciones de vinculación académica e intercambio con instancias federales y estatales relacionadas con la educación primaria general e indígena.
- Propone lineamientos y criterios técnicos para la elaboración de contenidos, planes, métodos, materiales y auxiliares didácticos.
- Propone la adaptación e incorporación de cambios e innovaciones la propuesta de marcos curriculares y en los planes y programas de estudio, contenidos, métodos, materiales y auxiliares didácticos.
- Realiza investigaciones de carácter pedagógico y de los contextos sociales indígenas para determinar la aplicación de propuestas curriculares.
- Genera y da seguimiento a proyectos de prueba de concepto de líneas de acción y materiales didácticos.
- Supervisar la instrumentación de propuestas curriculares con orientación intercultural.

Subdirección para la Atención de la Educación Especial Indígena.

Conocimientos generales:

Conoce la propuesta de MCEI, así como los métodos y materiales didácticos derivados de ésta para brindar atención a los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad y propiciar las condiciones de acceso y permanencia en los servicios educativos de inicial, preescolar y primaria indígena.

Funciones específicas:

- Propone estrategias y líneas de acción de carácter pedagógico para la atención y detección de los alumnos indígenas con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad y alumnos con capacidades sobresalientes.
- Desarrolla orientaciones pedagógicas para atender en los centros escolares a los menores indígenas que presentan necesidades educativas especiales.
- Valida la participación estatal, las orientaciones pedagógicas normativas definidas para favorecer la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Supervisa el diseño de acciones dirigidas a maestros para favorecer la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Propone las adecuaciones curriculares que favorezcan la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad.
- Propone y da seguimiento a los mecanismos para favorecer la reorientación de las adecuaciones curriculares definidas en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Propone el diseño de criterios, lineamientos y elementos a considerarse para el desarrollo de las acciones orientadas a la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad.

Fuente: Elaboración a partir de Dirección General de Educación Indígena (s/f); Diario oficial (2004; 2007; 2007).

Con estas acciones se tendría impacto en las 24 entidades federativas en las que se inscribe la educación indígena y de forma particular el Programa de Asesor Técnico Pedagógico (ATP)¹³⁵, según los objetivos y las líneas de acción establecidas para cada subdirección y como consecuencia el perfil y las funciones específicas de la figura de apoyo pedagógico para cada nivel educativo —inicial, preescolar y primaria indígena.

Las acciones habrían de seguir la ruta establecida por las Reglas de Operación 2004 del Programa de Asesor Técnico Pedagógico (Diario Oficial, 2004) y el Acuerdo 427 (Diario Oficial, 2007) dentro del rubro de apoyo pedagógico que, según ambos documentos, la DGEI coordinaría en colaboración con las autoridades educativas de las distintas entidades federativas.

El apoyo estaría orientado por la detección conjunta de las necesidades educativas y pedagógicas de cada entidad y de cada nivel de la educación básica indígena, según el proceso de implementación y desarrollo curricular y pedagógico impulsado a partir de la plataforma política y normativo pedagógica de la RIEB, en entre ellas la correspondiente a la propuesta de MCEI.

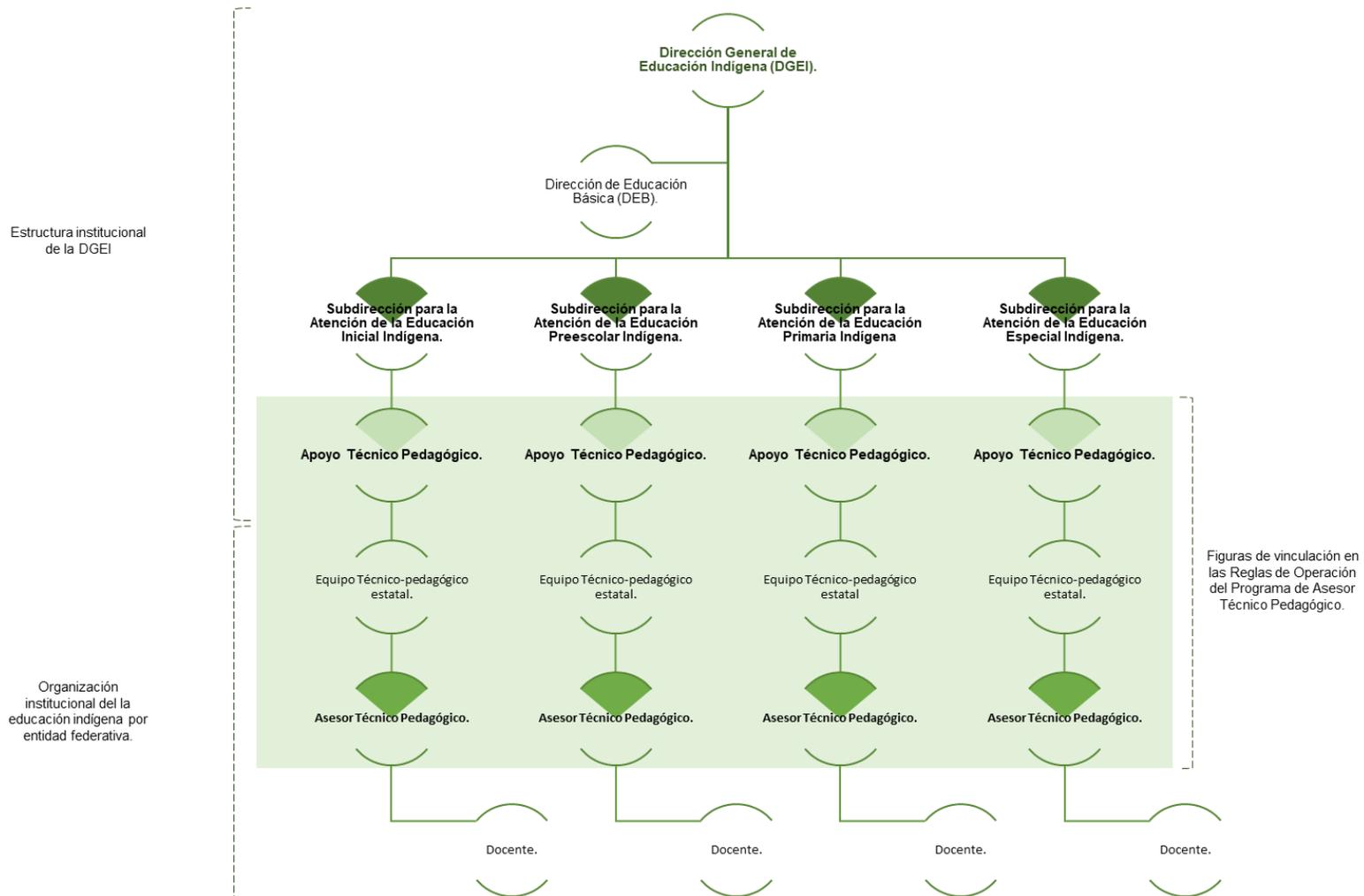
De tal manera que la detección, así como la ruta trazada para las acciones políticas, curriculares y pedagógicos en el subsistema de educación indígena, por lo menos en torno a la figura de apoyo pedagógico de la DEB, estaría enmarcada directamente por la propuesta de MCEI, desde la que se definirían distintas etapas, entre ellas, el desarrollo de los marcos curriculares por nivel educativo, la construcción de programas y materiales dirigidos a docentes y alumnos (libros de texto, cuadernos para el alumno, cuadernos-guías para el docente, juegos didácticos, etcétera), así como la implementación didáctica de dichos materiales.

Las tres etapas tendrían como base común y agente la figura de apoyo pedagógico de cada subdirección, así como un conjunto de académicos y especialistas sobre los temas a tratar, los equipos técnico pedagógicos estatales y Asesores Técnico Pedagógicos de cada entidad federativa (ver esquema 19).

¹³⁵ Ver tabla 28 subtema 4.2.

Esquema 18

Intervención e impacto nacional de la figura de apoyo pedagógico en la educación indígena.



Fuente: Elaboración a partir de Dirección General de Educación Indígena (s/f); Diario oficial (2004; 2007; 2007).

La figura de apoyo pedagógico se establecería como intermediaria entre la política educativa y curricular nacional, expresada, para el caso particular de la educación indígena, en la propuesta de MCEI y los equipos técnico estatales y Asesores Técnico Pedagógicos de cada entidad federativa, promoviendo, desde esta estructura la consolidación del proceso de reforma integral y el discurso intercultural derivado de ésta —aún con las tensiones y contradicciones situadas en el desarrollo de dicha reforma y en el proceso de institucionalización al interior de la DGEI, como se ha referido a lo largo de este capítulo.

En el proceso se sumaría también la participación esporádica de docentes frente a grupo, directivos y supervisores, cada uno especialista en el contexto cultural y lingüístico de la entidad federativa o región y agente directo en las localidades y zonas escolares indígenas, así como participantes activos en la dinámica de la comunidad y de la institución escolar en la educación indígena¹³⁶.

La participación se daría desde distintas modalidades, en las cuales la figura de apoyo pedagógico tendría un papel fundamental, entre ellas, el trabajo colegiado, el desarrollo de talleres y los procesos de asesoría *in situ*, como parte del trabajo de implementación didáctica y seguimiento de las propuestas curriculares desarrolladas por la DEB.

Cada modalidad mantendría diferentes objetivos, funciones e impacto en el proceso de apoyo pedagógico, mientras en algunas se acentuarían los procesos de desarrollo curricular e intercambio de experiencias didácticas, en otras se profundizaría la formación pedagógica para el uso de materiales educativos o se daría seguimiento focalizado en centros escolares, en su mayoría asignados o definidos por las autoridades educativas y los equipos técnicos pedagógicos estatales de cada entidad.

De este modo, la modalidad de colegios convocaría a nivel nacional o regional a docentes, directores, supervisores, equipos técnico pedagógicos estatales y Asesores Técnico Pedagógicos de diferentes entidades federativas para el intercambio de estrategias metodológicas, experiencias de enseñanza y aprendizaje, toma de acuerdos normativo-

¹³⁶ Al respecto puede consultarse el trabajo de investigación de Hernández (2008) sobre la formación profesional del docente bilingüe de la jefatura de Cuicatlan Oaxaca para obtener el grado de maestría en desarrollo educativo en la Universidad Pedagógica Nacional.

pedagógicos para el desarrollo curricular de programas de estudio y materiales educativos (libros de texto, cuadernos para el alumno, guías-cuaderno para el docente, etcétera) de impacto nacional en los diferentes niveles de la educación básica indígena.

La modalidad de talleres estaría dirigida, en su mayoría, a los equipos técnico pedagógico estatales y Asesores Técnico Pedagógicos de cada entidad federativa, con el objetivo de generar espacios de formación en torno a la implementación didáctica de los programas de estudio y materiales educativos surgidos de la modalidad de trabajo en colegio y que habrían de tener operatividad directa en cada centro escolar, teniendo como base la figura del docente indígena.

La figura docente sería finalmente el eje de atención de la tercera modalidad de participación, denominada como procesos de asesoría *in situ*, desde la cual la figura de apoyo pedagógico de la DEB, en colaboración con los equipos técnico pedagógicos estatales y Asesores Técnico Pedagógicos, daría seguimiento y apoyo directo a los docentes de centros escolares focalizados para orientar el uso didáctico de los materiales educativos como concreción de la propuesta de MCEI y la construcción discursiva de la interculturalidad.

Esta habría de ser la culminación y el inicio del proceso de reformas políticas, constitucionales, curriculares y pedagógicas en torno a la noción de interculturalidad, iniciado —con mayor énfasis y reconocimiento— a principios de siglo, con el denominado periodo de transición democrática, así como del proceso de institucionalización del discurso y de los movimientos y las demandas de reivindicación indígena en el Sistema Educativo Nacional y de forma particular en la Dirección General de la Educación Indígena y el entramado de figuras o actores institucionales, entre ellas, la de apoyo pedagógico.

A modo de consideraciones preliminares

- La institucionalización del discurso de la interculturalidad en el entramado institucional de la DGEI se presenta como un campo ambiguo y polisémico que se ve expresado en la Misión, Visión y en el objetivo general de la institución, sin embargo, mantiene énfasis discursivos que resaltan las nociones de competencia, calidad y modernización educativa.
- La ambigüedad y polisemia del discurso intercultural se acentúa en el entramado de objetivos y líneas de acción que orientan la articulación y la función de las distintas direcciones que integran a la DGEI, entre ellas la Dirección de Educación Básica (DEB), al mismo tiempo que las nociones de competencia, calidad y modernización educativa se articulan en las tesis de educación intercultural e identidad indígena positiva.
- Los objetivos y las líneas de acción de las subdirecciones que conforman la Dirección de Educación Básica (DEB) tienden a articularse en el discurso de la interculturalidad positiva que permea el desarrollo y la implementación nacional de la propuesta de Marcos Curriculares para la Educación Indígena (MCEI).
- La creación de la figura de apoyo pedagógico en la DGEI y de forma particular en la DEB adquiere solidez en el entramado de objetivos y líneas de acción institucional y se orienta como principal actor en las tareas de impulsar e institucionalizar la noción de interculturalidad positiva en el subsistema de educación indígena.

CAPÍTULO 5

LA CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA NARRATIVA INSTITUYENTE DE LA FIGURA DE APOYO PEDAGÓGICO DE LA DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA (DEB).

Subtemas:

- 5.1** El discurso de la interculturalidad en las tensiones y rejugos del quehacer pedagógico de la Dirección de Educación Básica (DEB).
- 5.2** La construcción del discurso de la interculturalidad en la narrativa instituyente de la figura de apoyo pedagógico de la Dirección de Educación Básica (DEB).
- 5.3** El discurso de la interculturalidad y la propuesta de MCEI desde la narrativa de la figura de apoyo pedagógico de la Dirección de Educación Básica (DEB).

Introducción del tema a desarrollar.

El capítulo analiza la construcción del discurso de la interculturalidad en la narrativa de la figura de apoyo pedagógico de la DEB. El desarrollo tiene como objetivo analizar las significaciones de esta figura torno al discurso intercultural en la vida cotidiana institucional, teniendo como base de discusión y contraste la propuesta de Marcos Curriculares para la Educación Indígena.

Para el desarrollo se recurre a las técnicas de observación y entrevista en las que colaboran de manera focalizada siete interlocutores, ubicados de forma estratégica e intencionada para tener una visión más amplia y compleja en torno al discurso de la interculturalidad y su impacto en el trayecto profesional e institucional de la figura de apoyo pedagógico.

El capítulo se organiza en tres momentos. Primero, se analiza la interpretación y posición que asumen los interlocutores frente a la propuesta de Marcos Curriculares para la Educación Indígena; enseguida, se analiza la forma en la que dichos interlocutores se aproximan al discurso intercultural contenido en dicha propuesta curricular; por último, se analiza el discurso intercultural que los interlocutores construyen y asumen como propio frente al discurso institucional de la interculturalidad.

5.1 El discurso de la interculturalidad en las tensiones y rejugos del quehacer pedagógico de la Dirección de Educación Básica (DEB).

Los cambios son lentos y debemos tener paciencia. Lo que hemos logrado ha sido a partir de meternos en la lógica institucional y desde ahí mover estructura (...). Si intentas cambiar las cosas desde fuera es muy difícil, necesitas hacer trabajo de suelo, con los que de verdad la sufren (E1 2017 F4-R1)¹³⁷.

La institucionalización del discurso de la interculturalidad en la DGEI y, de forma particular, en la Dirección de Educación Básica (DEB), ha tomado precisión en los diferentes principios, atribuciones, objetivos y líneas de acción que orientan formalmente el papel de la institución en el desarrollo de políticas educativas y en la rectoría del subsistema de educación indígena.

Dicho proceso no ha estado exento de las ambigüedades, contradicciones y tensiones que han acompañado el surgimiento de la noción de la interculturalidad y la construcción discursiva en torno a ésta, así como tampoco de los antagonismos políticos o pedagógicos que reafirman el posicionamiento de un discurso sobre otro, como se ha visibilizado a lo largo de los capítulos y niveles de análisis previos.

El antagonismo discursivo en torno a la noción de la interculturalidad se ha presentado como una constante en la configuración de la política educativa y curricular nacional, así como en la estructura institucional y, aún más, en la concepción e interpretación que subyace en el discurso de los actores que intervienen en el proceso de institucionalización, como es el caso particular de la figura de apoyo pedagógico de la DGEI y de la DEB que dota de contenido y de dirección el discurso normativo y la práctica pedagógica docente en la educación indígena.

¹³⁷ La nomenclatura E1 2017 F4-R1 se utiliza para hacer referencias a los interlocutores que han contribuido en la construcción de este apartado de la investigación, por ejemplo: E1, refiere al número de entrevista realizada; 2017, el año en el que se realiza; F4, el número de interlocutor que ha colaborado; y R1, el número de respuesta a la que corresponde el citado.

La concepción de esta figura en torno a la interculturalidad dista de ser la misma, como también se ha expresado en el perfil y las líneas de acción que se establecen en torno a ésta dentro de la DEB y dentro de la estructura de la DGEI en general. Una parte de estas diferencias está mediada por el origen o la pertenencia a una comunidad o pueblo indígena, la formación disciplinaria, los años de servicio o la afiliación política y sindical que mantiene dicha figura, como se analiza en el subtema 5.2.

Lo anterior deja entrever prácticas y discursos alternos —o instituyentes (Fernández, 2006; Remedi, 2006)— que, aunque no en todos los casos, tienden a cuestionar y construir líneas de acción no institucionales que impactan de forma directa o indirecta en el quehacer curricular y pedagógico dentro del subsistema de educación indígena —como se ha analizado en el subtema 4.4.

En algunos casos, dichas prácticas y discursos mantienen y dan seguimiento, de alguna manera, a la concepción enunciada por la institución, otras tienen un sentido distinto al propuesto, sin embargo, en todos los casos tiende a compartirse, explícita o implícitamente, la idea de que la interculturalidad sigue presente en el centro de las discusiones políticas, curriculares y pedagógicas, por lo menos para el campo de la educación indígena.

Este planteamiento parece tener un parteaguas —un antes y un después— marcado por el ciclo de reformas curriculares de la última década y de forma particular el desarrollo y la implementación de la propuesta de MCEI, como parte fundamental de la política educativa y curricular en torno al discurso y la noción de la interculturalidad —como se profundiza en los capítulos 3 y 4.

Frente a la propuesta de MCEI la figura de apoyo pedagógico se ha visto expuesta a un proceso progresivo de desubicación y reubicación dentro de la institución¹³⁸ que se ha traducido, gradualmente, en distintos posicionamientos y tareas de involucramiento en torno a ésta y alrededor del propio discurso intercultural.

¹³⁸ Los procesos de desubicación y reubicación se han visto expresados en la fractura de prácticas institucionales y discursos normalizados, así como en la resignificación de nuevas funciones y discursos, ambos casos permeados de tensiones y antagonismos.

En este proceso se ha presentado una serie de rupturas o reconfiguraciones de prácticas habituales, lazos de identificación o representaciones, así como de comportamientos y actitudes normalizadas en torno a la noción de educación intercultural que, de algún modo, se han visto reflejadas en distanciamientos, tensiones, conflictos y antagonismos, al mismo tiempo que han dado paso a nuevas afiliaciones, encuentros o reencuentros que bien han terminado por mantener y reforzar el discurso y entramado institucional o por rechazarlo.

Con el impulso y el establecimiento de la propuesta de MCEI se ha movilizadado una serie de tensiones y fuerzas que, aunque parecen no haber terminado de consolidarse, han adquirido firmeza en la medida en que ésta ha tomado mayor cuerpo y presencia dentro del discurso del entramado institucional y al interior del subsistema de educación indígena.

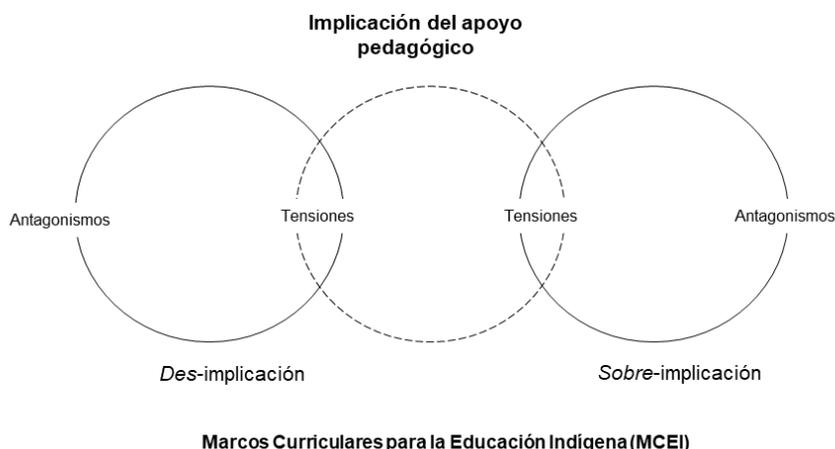
En dicha propuesta curricular se ha volcado una gama compleja de imaginarios, experiencias, prácticas e intereses que, en la mayoría de los casos, han confluído y dinamizado espacios y dinámicas en las que parecen prevalecer y mantenerse razones burocráticas (Sacristán, 2006; 2011) y de temor frente a los cambios estructurales y de reorganización que han venido generándose una vez establecida y oficializada.

Los efectos o consecuencias de esta dinámica se han manifestado, entre otros aspectos, en la implicación que ha tenido la figura de apoyo pedagógico en torno a dicha propuesta, ya sea en la colaboración directa de su diseño y desarrollo o en las funciones derivadas de ésta, como el diseño de programas de estudios, recursos didácticos y procesos de asesoría y formación continua para docentes, directivos, supervisores, equipos técnicos estatales y Asesores Técnico Pedagógicos (ATP).

Dicha implicación se ha caracterizado por una “indiferencia absoluta”—que hemos denominado, para efectos metodológicos, *des-implicación*— o una “implicación directa” y personal que se ve reflejada en su aceptación, defensa y búsqueda asidua de desarrollo pertinente —defina como *sobre-implicación*.

En ambos casos convergen procesos de desubicación y reubicación, así como tensiones, conflictos y antagonismos en torno a la propuesta curricular y la construcción del discurso de la interculturalidad —como se puede visualizar en el esquema 20.

Esquema 19.
Proceso de *des-implicación* y *sobre-implicación* de la figura de apoyo pedagógico.



Fuente: Elaboración propia a partir de Rautenberg (2009).

En este entramado de tensiones, la figura de apoyo pedagógico ha asumido tres posiciones como estrategia predominante en su construcción discursiva o narrativa y en su quehacer pedagógico e institucional:

- Una posición sinérgica:

En la que ha asumido la propuesta de MCEI y el desarrollo de marcos curriculares para cada nivel —inicial, preescolar y primaria— como una demanda institucional enmarcada en los propósitos generales de la DGEI en el sistema educativo nacional y, de forma particular, en los objetivos y líneas de acción trazadas en la DEB, entre ellas, las establecidas para la creación y la función de la figura de apoyo pedagógico.

En el cumplimiento de dicha tarea ha promovido prácticas de organización colectiva, formales e informales, según los objetivos y las líneas de acción establecidas para cada subdirección, asimismo, ha propuesto acciones e iniciativas de consolidación y fortalecimiento, al mismo tiempo que ha desarrollado y producido documentos de carácter institucional, académico y de apoyo didáctico.

- Una posición de indiferencia:

En la que se ha mostrado un tanto ausente e indiferente frente a la propuesta de MCEI, así como en los procesos de colaboración —de desarrollo curricular y de formación continua— derivados de ésta, sin que ello signifique su oposición o resistencia al cambio político, curricular, pedagógico, estructural y organizativo que implica el impulso de dicha propuesta, siempre que no se ve afectada su dinámica y estabilidad dentro de la institución.

Desde esta posición ha mantenido un impacto indirecto en la generación, el fortalecimiento y la legitimación de distintos discursos, así como en prácticas pedagógicas y de quehacer institucional en torno a la propuesta de MCEI —tanto en el entramado institucional como dentro del subsistema de educación indígena.

- Una posición de resistencia:

En la que ha promovido espacios y estrategias de oposición o cuestionamiento académico, político y pedagógico hacia la propuesta de MCEI y las actividades de desarrollo curricular y formación derivadas de ésta. Desde esta posición ha creado núcleos de resistencia y de discusión en torno a aspectos generales y particulares de dicha propuesta curricular, por ejemplo, reflexiones en torno al modelo educativo o el enfoque pedagógico y didáctico que se promueve.

En el proceso se han presentado implicaciones académicas, pedagógicas, políticas y administrativas directas y de mayor visibilidad en la forma, el impacto y el plazo en el que se concreta el desarrollo de la propuesta curricular y las acciones en torno a ésta una vez establecida en el entramado institucional y en el subsistema de educación indígena.

Las tres posiciones han orientado y condicionado, con distinto énfasis, la dinámica interna de la DEB y el trabajo pedagógico en torno a la propuesta de MCEI, así como la definición y construcción del discurso intercultural, según el espacio y momento.

Si bien en una primera aproximación se entrevé el involucramiento y compromiso institucional de un amplio sector de la figura de apoyo pedagógico, el acercamiento a las narrativas individuales de ésta da cuenta de posicionamientos y énfasis distintos, en los que, entre otros aspectos, predomina una concepción de resistencia y cuestionamiento hacia la propuesta de MCEI y la construcción discursiva que se promueve en torno dicha propuesta, particularmente en el tema de la interculturalidad —como se puede leer en los subtemas 5.2 y 5.3.

Este viraje se puede asociar con diferentes elementos, entre ellos, la forma o el trayecto de incorporación a la institución, el tipo de contratación que se mantiene, el apego a la autoridad institucional, la afiliación sindical, la formación disciplinaria y los años de servicio al interior de la institución o dentro del subsistema de educación indígena —ya sea como docentes, director escolar, ATP o supervisor.

Desde las distintas narrativas de la figura de apoyo pedagógico el trayecto de incorporación laboral a la institución es una de las principales condicionantes para aproximarse y asumir la propuesta de MCEI, así como la definición y la construcción del discurso de la interculturalidad que se mantiene y promueve.

Dicha condicionante, en apariencia de mayor impacto administrativo que pedagógico, define y condiciona, directa o indirectamente, la concepción y el quehacer institucional, así como el grado de implicación y la posición que dicha figura asume frente a las tareas de desarrollo curricular, de formación continua y la construcción y legitimación de los discursos que se derivan y se impulsa desde la propuesta de MCEI.

En este proceso la figura de apoyo pedagógico toma dos tipos de trayectos y connotaciones que impactan directamente en el plano pedagógico; la primera, referida dentro la dinámica y narrativa institucional como figura de apoyo pedagógico “de base”, la segunda como apoyo pedagógico “de honorarios”.

Ambas figuras contienen, cada una por su parte, un entramado de significados y características laborales y académicas que retroalimentan la imagen del apoyo pedagógico y su función dentro de la institución y al interior del subsistema de educación indígena, que, entre otros aspectos, condicionan, aunque no en todos los casos, la implicación y el posicionamiento que tiende a tomar frente a la propuesta de MCEI.

Entre dichas características sobresalen la especialización o formación profesional, la estabilidad laboral o el apego a la autoridad institucional y la afiliación sindical; estas particularidades, según la narrativa de la figura de apoyo pedagógico, determinan la disposición y el grado de implicación y aceptación o rechazo que dicha figura manifiesta — implícita o explícitamente.

Desde dicho planteamiento, la narrativa de la figura de apoyo pedagógico enfatiza la idea de que entre menos sea acorde la especialización o formación profesional con los objetivos de la institución, así como mayor sea la estabilidad laboral y afiliación sindical, se tiende a mantener una mayor indiferencia, mientras, por el contrario, entre mayor especialización y menor estabilidad laboral se tenga, suele presentarse una mayor disposición frente a la propuesta de MCEI y el discurso intercultural.

Partiendo de esta tesis el énfasis narrativo tiende a señalar el apoyo pedagógico “de base” dentro de una posición de indiferencia, aunque no siempre resulta así. Considerando los perfiles disciplinarios que dicha figura agrupa, algunos mantienen relación directa con los objetivos institucionales, entre ellos, los de lingüística, sociología, antropología, pedagogía, psicología, al igual que mantiene otros de menor coincidencia, como los de derecho, biología, química o formación de educación media superior y educación secundaria.

Otro énfasis importante en dicha narrativa es el de la estabilidad laboral. La figura de apoyo pedagógico “de base” mantiene un espacio —o plaza— estable, sin interrupción de

contrato, aunque el tipo de contratación ya sea por hora o jornada laboral es diferente para cada caso, al igual que el sueldo y los beneficios laborales que percibe cada uno.

Lo anterior impide, según la narrativa de la figura de apoyo pedagógico, que las autoridades —directores o subdirectores— puedan tomar parte en la anulación de contratos y en la permanencia de dicho personal, sólo en casos excepcionales.

Esto se articula con la afiliación sindical que, en muchos de los casos, determina el ingreso y permanencia de la figura de apoyo pedagógico “de base”, según el establecimiento de compromisos o alianza laborales y, en ocasiones, lazos familiares, en las que las autoridades tienden a no tener o mantener un control directo.

Desde la narrativa del apoyo pedagógico, dicho mecanismo de ingreso y permanencia pocas veces considera las necesidades de perfiles especializados acordes a los objetivos y la operación de las líneas de acción establecidas en la institución, tales son los casos de los perfiles de educación media superior y educación secundaria.

Estas características contrastan con las de la figura de apoyo pedagógico “de honorarios” que tiende a presentar, entre otros aspectos, una mayor disposición y apertura frente a la propuesta de MCEI y el discurso de la interculturalidad que se propone, aunque con ciertas restricciones y matices.

A diferencia de la figura anterior, el perfil disciplinario y de especialización que sobresale en el apoyo pedagógico “de honorarios” es el de pedagogía, administración educativa, educación indígena y normalista, que, de alguna manera, presenta mayor concordancia con los objetivos y las líneas de acción establecidas dentro de la institución.

Por otro lado, en materia laboral no cuenta con estabilidad, el tipo de contratación es por periodos cortos, con frecuencia trimestrales, con posibilidad de renovación; mientras en el caso del proceso de selección e ingreso, a diferencia de la figura “de base”, está condicionado por los requerimientos de la institución, lo que hace que, según la narrativa de la figura de apoyo pedagógico, su aportación resulte tener mayor impacto.

Lo anterior se refuerza con su no afiliación sindical, lo que le hace mantener un trato directo e individual con las autoridades y de forma directa o indirecta condicionar su quehacer profesional a los objetivos y las líneas de acción establecidas por la institución que, de acuerdo con el énfasis narrativo de dicha figura, cumplen la función de medir o regular su rendimiento y la toma de decisiones respecto a la continuidad de su permanencia.

A pesar de estas diferencias ambas figuras comparten dos aspectos que, de alguna manera, se relacionan y forman parte recurrente del relato de la figura de apoyo pedagógico; por un lado, la pertenencia a una de las comunidades o pueblos indígenas y, por otro, los años de servicio laboral dentro de la institución o dentro del subsistema de educación indígena.

En el primer caso parece frecuente que cuando se forma parte de alguna comunidad o pueblo indígena, sin importar si se es apoyo pedagógico “de base” o “de honorarios”, se presenta un mayor cuestionamiento hacia la propuesta de MCEI y en torno al discurso intercultural, aunque esto no siempre significa estar en posición de resistencia.

Por otro lado, en el segundo caso es recurrente que cuando la figura de apoyo pedagógico, sin importar la condición laboral o la afiliación sindical, tiene menos de diez años de servicio dentro de la institución tiende a presentar una actitud favorable hacia la propuesta curricular y el discurso intercultural, sin que ello implique, aunque no en todos los casos, el cuestionamiento o el posicionamiento crítico frente a ésta.

Es desde este abanico de matices y contrastes que dicha figura empieza a adquirir un rostro complejo en el entramado institucional (ver cuadro 36), así como a perfilar de alguna manera la implicación y las diferentes posiciones que asume o adopta frente a la propuesta de MCEI y su acercamiento a la construcción y significación del discurso de la interculturalidad —como también se profundiza en los subtemas 5.2 y 5.3.

Cuadro 36

Construcción de la figura de apoyo pedagógico de la Dirección de la Educación Básica.

Características / Matices	Figura de apoyo pedagógico “de base”	Figura de apoyo pedagógico “de honorarios”
Formación disciplinaria.	Sobresalen los campos de: <ul style="list-style-type: none"> • Lingüística. • Sociología. • Antropología. • Pedagogía. • Psicología. • Derecho. • Biología. • Química. • Educación media superior. • Educación secundaria. 	Sobresalen los campos de: <ul style="list-style-type: none"> • Pedagogía. • Administración educativa. • Educación indígena. • Normalista.
Ingreso a la institucional.	<ul style="list-style-type: none"> • Accede por mediación sindical. • Su permanencia es permanente y su función, no depende de la autoridad institucional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Accede según las necesidades institucionales. • Su permanencia dentro de la institución es inestable y mediado por las autoridades institucionales.
Incorporación a la institución.	<ul style="list-style-type: none"> • Mantiene representación y mediación sindical. 	<ul style="list-style-type: none"> • Carece de representación sindical. • Mantiene contacto directo e individual con autoridades institucionales.
Rasgos transversales:		
<ul style="list-style-type: none"> • Pertenece a una comunidad o pueblo indígena. • Años de servicio dentro de la institución. 		

Fuente: Elaboración propia.

Por una parte, la figura de apoyo pedagógico “de base”, partiendo, entre otros aspectos, de las características y del entramado de tensiones que se ha descrito hasta aquí, tiende a situarse de forma dinámica en los tres tipos de posicionamiento —de sinergia, indiferencia y resistencia—, aunque, ocasionalmente, algunos de los posicionamientos tienden a mantener mayor énfasis y continuidad.

Mientras una minoría tiende a ubicarse en una posición sinérgica, la mayoría termina por concentrarse en una posición de indiferencia —como se analiza en el subtema 5.2; en el primer caso, dicha minoría tiende a caracterizarse por asumir como mandato institucional la propuesta de MCEI y el discurso intercultural, viendo en ello un espacio de oportunidad y mejora, aunque esto no signifique hacer cuestionamientos y críticas explícitas, lo que hace posicionarle, de forma alterna, dentro de una concepción o posición de resistencia —la mayoría de las veces bajo el respaldo de la afiliación sindical y la permanencia laboral.

Dicha minoría se caracteriza, aunque no en todos los casos, por tener menos de diez años de servicio dentro de la institución, formar parte de alguna comunidad o pueblo indígena, tener el grado de licenciatura o estudios de educación superior asociados con el campo de la educación y no mantener un contacto permanente o formar parte constante en la dinámica sindical, aunque su acceso y permanencia se mantiene condicionada a ésta.

Por su parte, la concentración mayoritaria, ubicada en la posición de indiferencia, se distingue por agrupar al apoyo pedagógico con más de diez años de servicio dentro de la institución y que mantienen un nivel educativo menor al de licenciatura o una formación de educación superior desvinculada del campo de la educación, además de tener un mayor apego o acercamiento a la dinámica sindical —sin embargo, cuando su espacio o estabilidad laboral se ve afectada tiende a transitar a una posición crítica o de resistencia.

En contraste, la figura de apoyo pedagógico “de honorarios” tiende a concentrarse en una posición sinérgica, adoptando —en gran medida por su condición laboral— los objetivos y las líneas de acción institucional como una plataforma de regulación de su práctica y “productividad”, sin embargo, como lo refiere su propia narrativa, esto no afecta su estado permanente de resistencia y cuestionamiento frente a las ausencias o contradicciones de las propuestas curriculares o pedagógicas de la institución.

Dicho estado de resistencia se presenta de forma alterna al posicionamiento sinérgico que le caracteriza, generando acciones, planteamientos y cuestionamientos intermitentes que desde el interior del entramado institucional promueve, en el mejor de los casos, la ampliación de las fronteras teóricas y metodológicas de lo intercultural o su desplazamiento necesario —profundizado en el subtema 5.3.

El tema de la interculturalidad se convierte, así, en uno de los escenarios protagónicos del quehacer institucional y pedagógico de dicha figura, al ser el planteamiento político, pedagógico y curricular de la institución para el subsistema de educación indígena; no obstante, su apropiación se asume de distintas maneras y desde diferentes posiciones que terminan por expresarse de distinta manera en la búsqueda de ampliar las fronteras teóricas y metodológicas en torno a lo intercultural, más aún, lo anterior adquiere mayor complejidad cuando se establece la necesidad de desplazar dicha noción.

Desde este escenario, la figura de apoyo pedagógico —“de base” o “de honorarios”— adquiere forma y sentido propio, adopta matices, discursos y maneras de actuar como estrategia de posicionamiento; se confronta a sí misma, pone en juego trayectorias institucionales, las cuestiona y fortalece; hace emerger su narrativa, entra y sale de lo establecido; crea espacios de resistencia, algunos esporádicos y otros que, de alguna manera, dan permanencia a —lo que la propia narrativa de figura de apoyo pedagógico ha denominado— la utopía de la interculturalidad.

5.2 La construcción del discurso de la interculturalidad en la narrativa instituyente de la figura de apoyo pedagógico de la Dirección de Educación Básica (DEB).

A estas alturas ya no podemos seguir pensado en sólo mantener “lo indígena”, eso hablaría de la falta de conocimiento de la realidad [...] los indígenas ya no somos lo que éramos antes y reconocer eso a veces pesa, sobre todo cuando se habla de educación intercultural (E2 2017 F3-R35).

Las tensiones institucionales en torno a la figura de apoyo pedagógico representan condicionantes difíciles de sortear. Apenas se abre una grieta, un entramado de discursos se sobrepone para dar forma, sellar y asegurar la continuidad de lo instituido. Se restringe el quehacer pedagógico en los límites de lo establecido; sin embargo, como elementos fugaces, casi imperceptibles, se alienta el cuestionamiento, la crítica y la apertura de espacios alternos de discusión.

La noción de interculturalidad ocupa un lugar privilegiado en dichos espacios; lo que hasta hace algunas décadas parecía indiscutible y que, de alguna manera, lo sigue siendo en la política educativa y curricular nacional en materia de interculturalidad, ahora se cuestiona, se pone en tensión frente a una realidad que interpela una alternativa de transformación y que a principios de siglo adquirió fuerza de forma renovada con el establecimiento de la nueva alternancia política —como se profundiza en el capítulo 3.

La interculturalidad se ha instaurado como uno de los campos o temas recientes de mayor cuestionamiento y la narrativa de la figura de apoyo pedagógico no ha estado exenta de ello, manifestando, entre otros aspectos, la continuidad y justificación de las relaciones de desigualdad y exclusión de las que, como un cuestionamiento directo, la noción y el discurso de la interculturalidad emergió y adquirió relevancia en la esfera académica, política e institucional —como ya se ha referido en el capítulo 2 y 4.

Desde la narrativa de dicha figura, la noción de la interculturalidad requiere ser analizada y confrontada desde una posición crítica que permita develar su incorporación en el entramado político, económico, social y cultural del que parece haber adquirido una orientación y unos principios que han fracturado y desplazado su carácter reivindicativo original.

Lo anterior se presenta como un rasgo distintivo en la construcción narrativa de la figura de apoyo pedagógico que, si bien, dada su complejidad, es difícil aprehender y analizar en su totalidad, es posible resaltar los énfasis que trazan y orientan su concepción, sus cuestionamientos, dudas, expectativas y, de forma particular, su posición frente al tema intercultural.

Dicho reconocimiento resulta ser un elemento central para analizar la noción y el discurso de la interculturalidad en la vida institucional de la DGEI que, como se ha señalado en el subtema previo, mientras en algunos casos tiende a coincidir con los objetivos y las líneas de acción institucional, en otros mantiene un sentido distinto y antagónico de lo propuesto o instituido.

Entre los primeros énfasis, destaca la aproximación que dicha figura realiza en torno a la idea de la interculturalidad que, de algún modo, termina por delinear directa o indirectamente la noción de educación intercultural y la construcción pedagógica y discursiva en torno a ella.

En el proceso de entrevistas, así como en conversaciones informales sostenidas con las figuras de apoyo pedagógico, sobresale una visión y estrategia de construcción histórica permanente que posiciona las discusiones en torno al concepto de cultura como núcleo —no lineal, ni estático— del tema de la interculturalidad.

Discutir la interculturalidad requiere pasar por discutir, primero, lo que se entiende por cultura (...) pocas veces nos preguntamos sobre ello y es fundamental para marcar nuestra posición frente al tema (...). El concepto de cultura ha pasado por distintas etapas y mantiene múltiples definiciones que le hacen difícil de entender. Entre lo destacable es importante reconocer que hemos pasado de entender la cultura en singular a la cultura en plural [...] y entender que las culturas están en constante transformación (...) entonces la cultura no es única, ni un fragmento detenido en el tiempo como a veces parece entenderse (E1 2018 F1-R3).

Desde dicho posicionamiento, la narrativa de la figura de apoyo pedagógico reconoce la transición de la cultura —como categoría unívoca— a la idea —plural— de distintas culturas como un proceso mediado e impulsado por el surgimiento de diferentes movimientos

sociales y culturales, así como por el desplazamiento de la figura y estructura monocultural del Estado nacional —como se ha profundizado en el capítulo 1.

Hablar de culturas en plural no ha sido de un día para otro. El cambio es producto de una serie de movimientos que han fracturado la visión de la cultura nacional homogénea y han permitido reconocer la diferencia cultural como una característica inherente de la sociedad mexicana (...). Los movimientos de reivindicación han estado presentes desde las primeras décadas del siglo XX [...], aunque fue el movimiento zapatista de fines de siglo que terminó por visibilizar la diferencia cultural (E1 2018 F1-R5).

Es en este proceso de transición que, para dicha figura, el tema de lo indígena empieza a adquirir relevancia y se establece como imagen protagónica de la diferencia cultural, así como base fundamental en la construcción de la noción y del discurso de lo intercultural¹³⁹ que, posteriormente, terminaría por incorporarse en la política educativa nacional.

El tema indígena como bandera de la diferencia cultural es un arma de doble filo, por un lado, se reconoce la presencia indígena y se incorpora en el discurso de las instituciones del Estado, por otro, la idea de la diferencia cultural termina encasillándose en lo indígena y con ello la idea de la interculturalidad (...) (E1 2018 F1-R7).

Para la figura de apoyo pedagógico, dicho énfasis toma solidez y fuerza en el sistema educativo nacional con la creación de la DGEI.

Digamos que la Dirección General de Educación Indígena fue la respuesta que el Estado ofreció a las demandas de los movimientos indígenas de los sesenta y setenta (...) fue la forma de encauzar el descontento indígena e institucionalizar sus demandas en el proyecto nacional que hasta ese momento les había excluido (E1 2018 F1-R8).

La DGEI habría de albergar las demandas indígenas y apuntalar el discurso de la interculturalidad en la política educativa nacional pasando por distintas etapas de reestructuración institucional y discursiva:

Desde su origen, la DGEI se ha convertido en receptor de las principales demandas indígenas en materia educativa, esto ha implicado un esfuerzo constante para adaptar la estructura institucional y su discurso a lo largo de los años. La institución ha formado parte del vaivén político y de las demandas sociales y académicas, así hemos pasado del discurso de la castellanización, la

¹³⁹ Dicho proceso de transición se profundiza los subtemas 1.2, 1.3 y 1.4 para el caso Latinoamericano y en el capítulo 2 para el contexto mexicano.

educación bicultural, hasta la educación bilingüe intercultural e intercultural bilingüe (E1 2018 F1-R10).

Desde la perspectiva de la figura de apoyo pedagógico, el proceso de institucionalización del discurso de la interculturalidad en la DGEI ha sido gradual, principalmente, en dos etapas, la primera de carácter no oficial —interna— y la segunda de forma oficial. Esta última bajo el proyecto de la política de modernización educativa —aborda a profundidad en el subtema 3.4:

La idea de la interculturalidad ha tenido distintas fases dentro de la DGEI, puedo identificar dos grandes etapas, la primera, tiene una forma no oficial, desde la década de los ochenta la noción de la interculturalidad ya estaba presente en documentos internos, como en propuestas pedagógicas locales. La segunda etapa, es la oficial, ubicada, principalmente, en la década de los noventa, los cambios constitucionales y la adopción de las políticas de modernización educativa fue la entrada y legitimación del discurso de la interculturalidad de los movimientos indígenas, paradójicamente (E1 2018 F1-R13).

Lo anterior, según la narrativa de la figura de apoyo pedagógico, no ha estado exento de las políticas educativas internacionales, que, de alguna u otra manera, han tenido un papel fundamental en la consolidación del discurso de la interculturalidad en la estructura y el discurso de la DGEI, de forma particular y, en la política educativa nacional, de forma general

La DGEI en particular y de manera general la política [educativa] nacional también se ha visto forzada a adoptar el discurso de la interculturalidad como parte de los distintos acuerdos y convenios internacionales, como el 169 de la OIT. De tal modo que la DGEI, con los años, se ha convertido en el campo de las tensiones y demandas nacionales e internacionales en el tema de la interculturalidad y las aspiraciones que se depositan en ellas, principalmente indígenas (E1 2018 F1-R16).

Dicha convergencia se ha traducido en distintas tensiones y antagonismos en torno al tema de la interculturalidad que, desde la mirada del apoyo pedagógico, han terminado en la adopción de una política educativa vertical que más que buscar atender las demandas de reivindicación cultural —ya “depositadas” en la imagen indígena— ha procurado responder a tendencias discursivas hegemónicas en la política educativa internacional; como se refiere en la siguiente narrativa:

[Ya oficializada] la idea de la interculturalidad se empezó a trabajar como una normatividad; como una línea de política educativa tirada desde arriba, así, sin un análisis o una reflexión (...), inclusive los mismos directores de esa época no sabían el cambio que implicaba, lo sustancial. En el discurso se utilizaba indistintamente, a veces decían educación bilingüe bicultural o educación bilingüe intercultural.

Los cambios fueron de la noche a la mañana, no hubo un estudio o una investigación, ni mucho menos, sino que la intención siempre fue y ha sido responder a las políticas educativas internacionales, entonces, de ahí se va bajando a la Dirección General de Educación Indígena una interculturalidad para los pueblos indígenas (...) (E1 2017 F1-R3).

La restricción de la noción de la interculturalidad en el tema indígena es un énfasis importante en la construcción narrativa y núcleo de los principales cuestionamientos que manifiesta y comparte abiertamente la figura de apoyo pedagógico, sin que ello signifique reconocer en el origen e impulso de dicha noción un mecanismo político y normativo para visibilizar y, de alguna manera, enunciar las problemáticas en torno a las poblaciones o comunidades indígenas.

El tema de la interculturalidad es difícil, en su inicio representaba ver al indígena [del] presente, la desigualdad en la que vivía y en la que, como dicen algunos autores, estaba condenado a vivir [...] se vio como la oportunidad para salir adelante, por lo menos esa fue la idea que vendió y que, por lo menos, se ha puesto en la constitución para exigir. El problema está en la forma en la que se aterriza en la política educativa nacional (E1 2017 F3-R15).

De acuerdo con la figura de apoyo pedagógico, la forma en la que se ha incorporado la noción de interculturalidad en la política educativa nacional y, de manera particular, en la DGEI, ha impedido ver con claridad la finalidad o el propósito de ésta, ello ha sido visible en el uso recurrente del término en las propuestas curriculares nacionales y en la ausencia de líneas pedagógicas que orienten su concreción en el salón de clases.

Realmente si tú ves en los planes y programas de educación básica o en los libros de texto sí hay ciertas definiciones de lo que es la interculturalidad (...) pero ya cuando lo quieres trabajar como contenido [...] [.....] no hay claridad de hacia dónde debemos llevar a los niños, o hacia dónde debemos ir nosotros como apoyo pedagógico o maestros, o qué tenemos que estudiar, o qué tenemos que investigar para entender el tema de la interculturalidad (E1 2017 F1-R4).

Lo que sí parece ser una percepción generalizada en el énfasis narrativo es la idea de que la noción de lo intercultural ha establecido un proceso de etiquetamiento cultural que tiende a dividir entre “lo indígena” y lo “no indígena”, tal y como lo señala dicha figura:

Quando se habla de interculturalidad en la política educativa todo se carga hacia las comunidades indígenas olvidando a los “no indígenas”, o los que no se consideran indígenas; ese es otro tema, porque ¿cómo defines qué es ser indígena?, se dice que la interculturalidad es para indígenas, pero no para cualquiera que se dice indígena. Desde la política educativa sé es indígena cuando se habla una lengua, cuando realmente hablar la lengua [indígena] no es lo único que te define como tal (E1 2017 F1-R4).

Desde la narrativa de la figura de apoyo pedagógico, el énfasis colocado en la lengua indígena, como distintivo cultural, ha condicionado y restringido las discusiones y la acción política, pedagógica y didáctica intercultural al mero tratamiento lingüístico —como se aborda a profundidad en el capítulo 4.

Seguimos discutiendo si atender la lengua indígena significa hacer interculturalidad o no. Yo creo que ya debemos rebasar esas discusiones [...] la educación intercultural no es ni la lengua ni la cultura, es todo. Además, no es sólo lo indígena [...] porque seguimos discutiendo como si nada más los indígenas fueran interculturales y como si la educación intercultural fuera exclusiva para ellos (E2 2017 F3-R12).

La atención prioritaria de la lengua indígena es percibida como un proceso que crea y reafirma la idea de que la interculturalidad es un tema exclusivo de la figura indígena y que, como consecuencia, la educación intercultural está dirigida a las comunidades o pueblos indígenas o, en el mejor de los casos, a todo espacio escolar en el que haya un alumno de origen indígena, siempre que éste sea hablante de la “lengua”.

Limitar la idea de la interculturalidad a la atención de la lengua indígena es como decir ya se te está reconociendo, ya estás dentro de la ley, estás siendo tomado en cuenta en la educación; se presenta como solución, pero se dice ‘sí te veo, pero no te doy’, por ejemplo, para la educación indígena no hay infraestructura, o sí hay, pero no tenemos material ni equipo de trabajo en las comunidades.

Lo mismo pasa en el Distrito Federal, o en las grandes ciudades, no hay un servicio claro de educación para indígenas, entonces, realmente no hay un beneficio para las comunidades indígenas con la interculturalidad. Aunque se habla mucho de ello ¿quién quiere ser indígena o vivir en una comunidad indígena?, ¿quién quiere hablar una lengua indígena? nadie [...] hay mucha riqueza

cultural y lingüística en las comunidades, pero parece que lo prioritario está en otro lugar (E1 2017 F1-R6).

Para la figura de apoyo pedagógico la atención que se brinda al tema lingüístico desde la noción de la interculturalidad ha terminado por enfrascar y dar respuestas parciales a las demandas de reivindicación cultural de los pueblos indígenas:

En el sistema educativo nacional se reconoce la interculturalidad como lo indígena y la lengua indígena, específicamente. Desde esta falsa idea se determina, se selecciona y se legitima el tema de lo intercultural. Esto ha servido para dominar, para seguir manteniendo el control y para contener y dar respuesta a las demandas indígenas sin afectar la estructura dominante del sistema educativo y la lógica de la política educativa nacional (E1 2017 F1-R7).

Con lo anterior la construcción narrativa de dicha figura enfatiza, como continuidad de planteamientos previos, el carácter segregador que ha representado la idea de la interculturalidad y el proceso de homogeneización —o uniformidad— que desde dicha noción se mantiene —o se busca mantener— en torno a la figura indígena.

En la relación interculturalidad-indígenas se piensa al indígena en una pequeña burbuja, separado de todo, cuando ya no es así. Esta forma de pensar lleva a creer que, por ejemplo, todos los indígenas saben medir el tiempo con el sol o que todos saben danzar o que todos hablan lengua o saben de plantas medicinales. Se piensa en un indígena detenido en el tiempo y homogéneo (E2 2017 F3-R48).

Este último énfasis resulta importante al reinterpretarse los procesos generales de uniformidad cultural —impulsados desde la mirada externa de “lo indígena”— con los procesos de homogeneización interna que parece legitimar la noción de lo intercultural en torno a la figura indígena.

La idea homogénea de lo indígena desde la interculturalidad ha legitimado una imagen de lo que implica ser indígena. Esto ha conducido a aislar e invisibilizar las diferencias culturales propias de las poblaciones indígenas, su historia y filosofía, entre otras cosas (E2 2017 F3-R48).

Desde esta homogeneización interna se determinan los elementos o atributos “idóneos” de lo considerado indígena y se desplazan aquellos aspectos que no lo son —o no resultan acordes con la imagen establecida. Como lo refiere la figura de apoyo pedagógico:

La interculturalidad reconoce a la población indígena hablante, pero en ella hay una gran diversidad, hay indígenas profesionistas, abogados, médicos, que sí son reconocidos como parte de la interculturalidad, pero también está el indígena que no pudo acceder a la escuela [...] no tiene licenciatura, no viene de una familia de profesionistas, no habla la lengua (...) que está pidiendo limosna, que estas tocando su guitarrita o violín o está vendiendo sus flores [...] a ese la interculturalidad no le reconoce. La interculturalidad se ha convertido también en un mecanismo de selección (E1 2017 F1-R7).

En este proceso, el sistema educativo y, de forma particular, el subsistema de educación indígena ha ocupado un lugar fundamental al tener, desde la concepción de la figura de apoyo pedagógico, la función de concretar y legitimar la noción y el discurso de la interculturalidad que, de alguna manera, ha terminado por reflejarse en la falta de oportunidades de acceso y el incremento de la deserción escolar.

La educación indígena excluye al niño indígena. La escuela sigue cumplimiento la función histórica que ha tenido desde su origen, se sigue viendo que los niños indígenas más pobres tienen pocas oportunidades de acceder a la escuela y todavía más en terminarla.

Muchos niños indígenas no tienen recursos para pagar sus materiales o en otros casos no tienen dinero para trasladarse de un lugar a otros si la escuela se encuentra fuera de la comunidad. Siguen siendo los niños que tienen mayor posibilidad económica los que terminan sus estudios e ingresan a la secundaria y después a la universidad (E2 2017 F3-R51).

Entre los factores que han contribuido a dicha legitimación, y que parece ser una percepción mayoritariamente compartida por la figura de apoyo pedagógico, se encuentra la base monocultural que ha dado soporte a la estructura y organización del sistema educativo y, particularmente, la educación indígena que si bien ha impulsado esfuerzos para atender esta problemática resulta difícil romper con ello:

El sistema educativo sigue siendo monocultural, desde esta base se piensa la interculturalidad, se discute y se hace política, se desarrollan planes de estudio y libros de texto. Realmente no hay una educación intercultural, como se había pensado, lo que sí hay es una denominada educación intercultural que visibiliza la diferencia indígena para uniformarla e integrarla en la cultura nacional dominante (E1 2017 F1-R25).

De tal modo que la tesis de la integración se ha vuelto la única vía de reconocimiento y el límite de las demandas de reivindicación cultural de la figura indígena, arraigada, entre otros

aspectos, en el “etiquetamiento” del discurso de la interculturalidad, como lo apuntala la figura de apoyo pedagógico en su construcción narrativa:

La idea de la integración nacional que encubre el discurso de la interculturalidad se refleja en la vida cotidiana dentro de la escuela de educación indígena; por ejemplo, más allá del discurso se sigue exigiendo al alumno indígena que escriba o hable bien el español, también se le evalúa en matemáticas y en historia o geografía, sin considerar sus características culturales, su historia o contexto geográfico.

No sucede lo mismo con los extranjeros. A ellos no se les exige como a los indígenas. A los extranjeros se les permite equivocarse, al indígena no [...] entonces los indígenas no tienen otra opción más que aprender una lengua distinta a la suya, la dominante, y todo lo cultural e histórico que hay detrás de ello (...) (E3 2017 F3-R75).

Esta única vía de reconocimiento ha impregnado la educación indígena en distintos niveles, momentos y espacios, así como la percepción y el quehacer pedagógico de las figuras que intervienen, de forma directa o indirecta, en el proceso de institucionalización y legitimación del discurso de la interculturalidad.

Tampoco como docentes o apoyos pedagógicos damos más ¿por qué? [...] porque desafortunadamente, no todos, pero en muchos casos tenemos una visión o imagen muy interiorizada de rechazo hacia el indígena o el estudiante indígena, por ejemplo, persiste la imagen del indígena que no se baña, que no trae material, que falta mucho, que no va a lograr terminar el ciclo escolar, que no va a llegar ni a primero de secundaria.

Hay pocas expectativas del docente y del sistema educativo en general hacia los alumnos de origen indígena y eso acompaña toda su trayectoria escolar, no sólo en la educación primaria. Si vemos los anuncios de las universidades sobre los estudiantes destacados, cuando se es indígena se destaca el logro académico ‘miren termino la licenciatura y es indígena’ (E1 2017 F1-R25).

Las discusiones en torno a las expectativas que se han mantenido sobre la figura indígena, particularmente sobre el estudiante indígena, se presenta como otro énfasis que forma parte de la narrativa de la figura de apoyo pedagógico.

Las pocas expectativas que el docente o la propia figura de apoyo pedagógico ha mantenido sobre el estudiante indígena —como se refiere en la narrativa— trasciende el nivel de

educación primaria, hasta llegar a educación básica secundaria y en otros casos la educación superior.

Lo anterior se ha sumado, entre otros aspectos, a la reducción de los espacios de atención “diferenciada”, al dejarse de dar continuidad a la modalidad de educación básica indígena, establecida hasta la educación primaria, y limitar las acciones a la enseñanza de la lengua indígena, a través de la modalidad de Asignatura estatal:

Quando los estudiantes [indígenas] llegan a la [educación] secundaria las expectativas disminuyen más [...] ¿qué pasa? [...] Llegan a la secundaria y hay una agresividad hacia lo indígena por el aspecto físico o por su forma de hablar, o su vestimenta, además ya no hay una educación indígena como tal [...] aunque se mantiene el trabajo en lengua con la asignatura estatal, no es lo mismo [...] entonces dices ¿dónde está la interculturalidad? (E1 2017 F1-R28).

Dicho proceso ha terminado por desembocar en una gradual sobreposición y un desplazamiento de las culturas indígenas, así como en el afianzamiento de la cultura nacional, vislumbrando, con ello, la función de transición y exclusión que ha representado la plataforma de la interculturalidad.

Son muchas las preguntas que hay sobre la interculturalidad; por ejemplo, bajo el discurso de lo intercultural se reconocen las culturas indígenas en el sistema educativo, pero sólo en los primeros años, después va desapareciendo conforme se avanza en la educación primaria, secundaria y educación media superior. A veces parece que con la interculturalidad seguimos preparando a los niños para pasar de una cultura a otra cultura, la occidental (...).

Eso lo puedes ver en muchos de los materiales o programas para educación básica (...) hay materiales y programas para primero, segundo y tercer grado, pero ya casi no hay para quinto y sexto de primaria [...] no es que esté mal, sin embargo, parece que también termina siendo excluyente (...).

Lo que tendríamos que buscar es que ninguna visión o cultura se sobrepongan a otra, deben caminar juntas [...] es como una plantita, cuando queremos que crezca no sólo cuidamos su raíz sino también sus hojitas, se crea el ambiente necesario para que crezca con todo lo demás, no de forma aislada, ni en partes. Así con nosotros, necesitamos reflexionar sobre nosotros mismos y conocer a los otros. Separar lo que “es indígena” y “no indígena” es no haber avanzado en nada después de tantos años (E2 2017 F3-R47).

Del tal modo que el fin último de la interculturalidad parece ser, como lo refiere la figura de apoyo pedagógico, trazar el trayecto formativo para promover en el estudiante indígena las habilidades necesarias para adaptarse a las exigencias del sistema educativo nacional:

Los alumnos [indígenas] aprenden a incorporarse [...] a adaptarse al sistema educativo y a la dinámica de la escuela, se vinculan y se relacionan con la comunidad “no indígena”, intentan formar sus espacios, intentan coexistir en un sistema de competencias que les exigen, muchas veces, dejar perder su cultura y su lengua (E2 2017 F1-R38).

Este trayecto formativo, así como, la promoción de habilidades se construye partiendo del desconocimiento y omisión —ocasionalmente intencionada, como lo refiere la figura de apoyo pedagógico— del estudiante indígena, sus procesos de socialización, interacción, formas de trabajo y actividad, todo ello como parte integral de la visión cultural, histórica, filosófica y epistemológica de las trayectorias y narrativas indígenas.

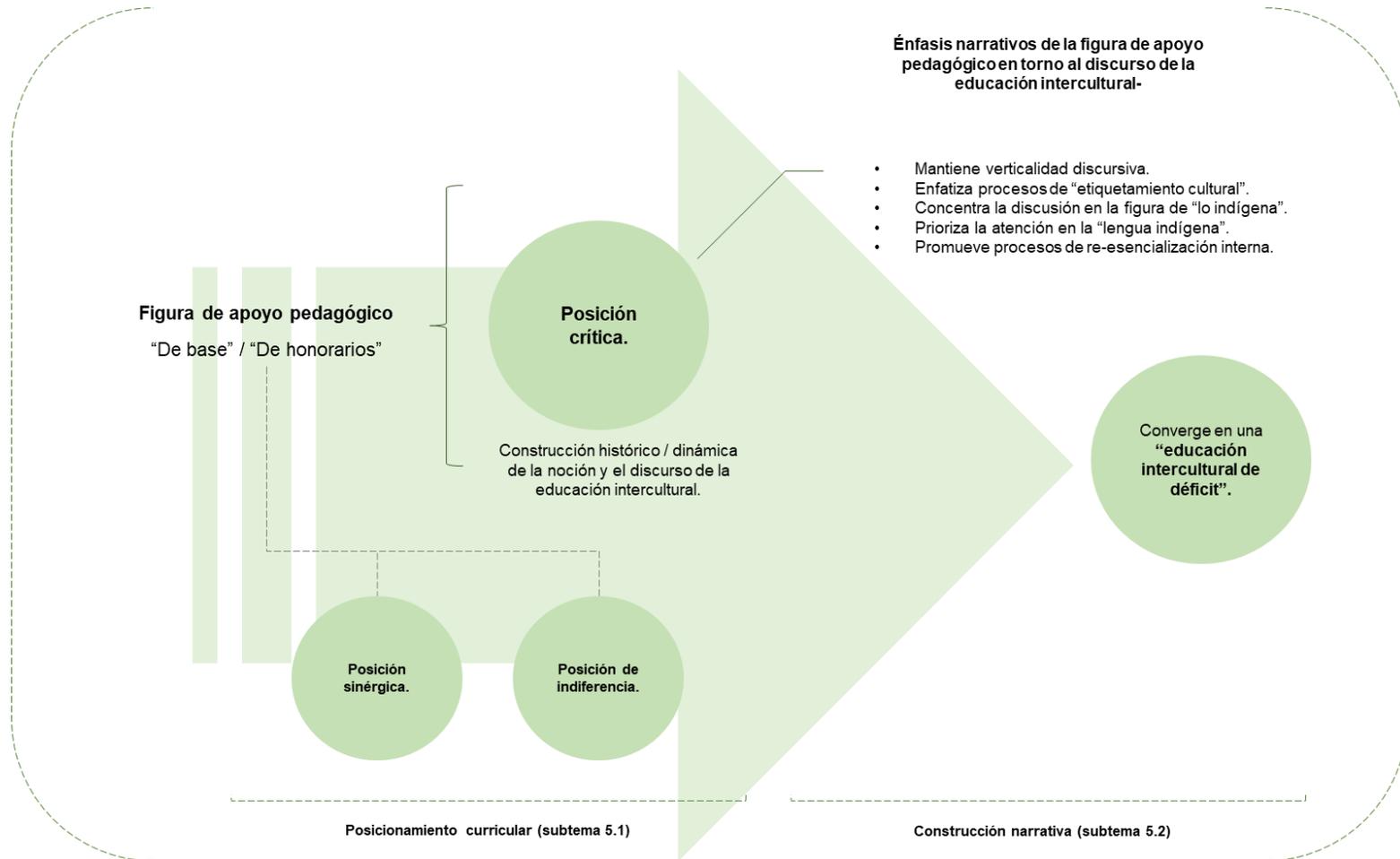
No se conoce y parece no pretenderse conocer ¿quiénes son los niños indígenas?, ¿cómo se socializan?, ¿cómo se comunican?, ¿cómo trabajan?, ¿dónde viven?, ¿qué hacen? [...] desde pequeños ellos se suman a las tareas de trabajo y los maestros muchas veces piensan que se la pasan jugando o sucede que porque los papas no saben leer y escribir o hablar español se piensa que el alumno no lo va a lograr adaptarse a la escuela, como si el contexto cultural y el origen mismo le determinara.

Desde esta postura, se empieza a ver al alumno indígena con un déficit de origen cultural, difícil de solventar, que obliga a darle un tratamiento pedagógico diferenciado acorde con sus características para potenciar su aprendizaje y las competencias que le permitan integrarse en la cultura nacional dominante (E2 2017 F1-R40).

En esta imagen deficitaria de “lo indígena” convergen los énfasis hasta aquí señalados en torno a la noción de la interculturalidad y su proceso de institucionalización, mismo que termina por justificar y, de algún modo, naturalizar el proceso y el entramado de mecanismos de segregación y etiquetamiento que acompaña dicha noción en el sistema educativo nacional y de forma particular el subsistema de educación indígena (ver esquema 21).

Esquema 20

Posicionamiento curricular y construcción narrativa de la figura de apoyo pedagógico de la DEB.



Fuente: Elaboración propia.

Dichos énfasis han abierto la posibilidad de generar cuestionamientos que ya forman parte de una mayoría de las narrativas que integran la figura de apoyo pedagógico y que desde el ejercicio reflexivo de su función trastocan los fundamentos normalizados del discurso de la interculturalidad y su finalidad:

Frente al tema de la interculturalidad hace falta hacernos conscientes de nuestra práctica y de los vicios que le acompañan, pero también hace falta hacernos conscientes y preguntarnos ¿arriba de los docentes y de nosotros mismos quién está?, ¿quién está tomando decisiones en el tema de la interculturalidad?, ¿para qué o para quién las está tomando? (E2 2017 F1-R43).

Estos cuestionamientos se anudan o se suman a otras preguntas que, de alguna manera, permean de forma directa o indirecta las tareas de la figura de apoyo pedagógico y la narrativa que ésta construye en torno a la noción de la interculturalidad y la educación intercultural:

Es bueno preguntarnos ¿qué tipo de hombre queremos?, ¿qué tipo de ciudadano se quiere?, parece que en el fondo la respuesta es que 'yo quiero un ciudadano que me responda a una situación económica [...] que hable un idioma distinto al español, pero no una lengua indígena, que hable inglés, chino o alemán [.....] por ahí es donde creo que debemos empezar a repensar la interculturalidad (E2 F1-R46).

Es a partir de las dos últimas interrogantes que la figura de apoyo pedagógico se aproxima y orienta la noción y el discurso de la interculturalidad y la educación intercultural, al mismo tiempo que le confronta y resignifica frente al entramado discursivo, político y pedagógico de la propuesta de Marcos Curriculares para la Educación Indígena y Migrantes (MCEI) — que se aborda en el siguiente subtema.

5.3 El discurso de la interculturalidad y la propuesta de MCEI desde la narrativa de la figura de apoyo pedagógico de la Dirección de Educación Básica.

Se ha discutido por mucho tiempo sobre la educación indígena y la interculturalidad, pero realmente hay muy poco material que te diga cómo bajar toda esa teoría al salón de clases. Pasa lo mismo con marcos curriculares [para la educación indígena], es un paso grande, se ha ganado espacio, pero falta sentarnos y discutir muchas cosas (E2 2017 F2-R49).

Los cuestionamientos de la figura de apoyo pedagógico en torno a la propuesta de MCEI se han establecido como un ejercicio permanente en el quehacer pedagógico e institucional. Algunas de las interrogantes han transitado con menor o mayor eco de pasillo en pasillo como producto de conversaciones cotidianas, otras se han restringido al espacio de lo personal, la reflexión y la inquietud, y unas menos se han colocado en el juego del entramado “oficial” como breves resonancias que abren paso.

La controversia ha tenido distinto origen y énfasis, por un lado, se ha visto en demandas sindicales o administrativas, por otro, en posiciones académicas y disciplinarias; no obstante, en ambos casos se ha abierto la posibilidad de cuestionar acciones, actitudes y discursos normalizados en la dinámica institucional y, de forma particular, en la institucionalización de la propuesta de MCEI.

La normalización de prácticas, actitudes y discursos ha atravesado, de forma directa o indirecta, la propuesta de MCEI, desde la fundamentación y organización —como se ha visto en los capítulos 1 y 2— hasta la puesta en marcha y articulación la política educativa y curricular nacional en el subsistema de educación indígena —como se ha referido en los capítulos 3 y 4.

En dicho proceso, ha sobresalido la noción y el discurso de la interculturalidad —que también ha formado parte medular de esta investigación. En torno a dicha noción y discurso han convergido distintas posiciones teóricas, políticas, económicas y pedagógicas que de algún modo le han colocado en tensión y le han vuelto antagónico, rasgo que, como se ha analizado en apartados anteriores, ha sido permanente.

Dichas tensiones y antagonismos se han hecho parte ineludible de la narrativa institucional y de la figura de apoyo pedagógico, que si bien, en el último caso, ha tenido distintos matices —como se ha analizado en los subtemas 5.1 y 5.2— ha prevalecido una concepción crítica o de resistencia que se ha asumido de forma explícita o implícita en el quehacer institucional y pedagógico cotidiano y permanente.

El predominio de esta posición ha tendido a construir e impulsar una red de posicionamientos que, con distintos énfasis narrativos, como se ha vislumbrado en el subtema 5.2, ha terminado por confluir en la construcción de una noción de interculturalidad y educación intercultural deficitaria que de alguna manera ha permeado y definido la propuesta de MCEI.

Partiendo de esta construcción, la narrativa de la figura de apoyo pedagógico ha resaltado distintos aspectos y énfasis en torno a dicha propuesta, entre ellos, la ambigüedad que representa la idea de marcos curriculares.

La idea que tenemos como apoyos pedagógicos de lo que son los marcos curriculares para la educación indígena es muy distinta y poco clara. Lo que puede ser para ti para otros de los compañeros no lo es o es muy distinto a lo que tú piensas. Creo que primero, antes que nada, falta tener claro dentro de la Dirección de Educación Indígena qué debemos entender por marcos curriculares, desde los marcos curriculares de educación inicial hasta preescolar y educación primaria [...] es una tarea que se tiene pendiente (E2 2017 F1-R48).

Las nociones que prevalecen en torno a dicha propuesta tienden a ser múltiples y en ocasiones poco coincidentes, esto se puede ver en el ejercicio que, como actores centrales en la implementación de ésta, asume la figura de apoyo pedagógico para aproximarse a ella:

Si tuviera que definir lo que es marcos curriculares, lo tendría que definir como aquel instrumento curricular que da un panorama del qué, cómo, cuándo y dónde trabajar pedagógicamente. Por ejemplo, qué enseñar, cómo enseñarlo, cómo evaluar y, sobre todo, cómo entender la interculturalidad y la educación intercultural (E2 2017 F1-R45).

Siguiendo las narrativas de la figura de apoyo pedagógico:

Los marcos curriculares son un instrumento de adaptación pedagógica que permite articular curricularmente el contenido nacional de los planes y programas de estudio nacionales con las prácticas culturales y lingüísticas de cada comunidad o pueblo indígena y migrante (E1 2017 F5-R5).

Por otro lado,

Marcos curriculares es el marco normativo, político y pedagógico que orienta el desarrollo curricular local o de programas de estudio y también el diseño de materiales educativos para docentes y alumnos de educación inicial, preescolar y primaria indígena y migrante (E3 2017 F3-R60).

La ambigüedad que se presenta es atribuida, entre otros aspectos, a la falta de formación y especialización continua del apoyo pedagógico, la carencia de espacios de discusión e intercambio de experiencias, así como la falta de un seguimiento sistematizado de las propuestas curriculares impulsadas por la institución.

Como se refiere a continuación:

Cuando se publicaron los primeros marcos curriculares se inició un proceso de formación a partir de seminarios (...) todos lo de apoyo pedagógico los tomamos [...] pero había confusiones porque no había una forma de trabajo dirigida (...) faltaba personal capacitado que nos guiara (...) yo me imagino que todos estábamos en la misma situación. Veía que todos estaban dispersos, aunque había compañeros que entendían algunas cosas, bueno la propuesta [.....].

En el proceso de formación faltó orientación, no hubo organización. Normalmente en grupo o en equipos leíamos una parte de la propuesta del marco curricular, cada uno leía la parte que le tocaba, después de eso, como en la escuela, hacíamos un esquema, a veces se exponía y con eso se cerraba la sesión.

En ocasiones sí había retroalimentación, aunque era como una plática exprés. Igual por el desconocimiento que teníamos no se indagaba más y eso creo que terminó por reflejarse en los trabajos posteriores [...] que tampoco tuvieron un espacio para discutirse a profundidad (E1 2017 F2-R22).

Lo anterior se suma a la carencia de líneas de acción concretas y la incertidumbre que, como consecuencia, prevale en el proceso de implementación. Esto se refleja en la generación de experiencias o ejercicios aislados que se desarrollan en torno a dicha propuesta curricular, como lo refiere la narrativa de la propia figura de apoyo pedagógico:

En el proceso se dan muchas cosas. En ocasiones no se tiene claridad exactamente de qué es lo que se va a realizar. Conforme salen las propuestas te vas informando. Por eso también creo que los equipos pedagógicos estamos muy dispersos y nos cuesta mucho trabajo asentar una propuesta curricular o pedagógica, dígame materiales para el alumno o los docentes (...) claro, materiales que se deriven de los marcos curriculares (E1 2017 F2-R25).

Dicha carencia es un planteamiento recurrente en la construcción narrativa de la figura de apoyo pedagógico, aunque ello no signifique, en la mayoría de los casos, reconocer la necesidad y la relevancia para la educación indígena el haber logrado incorporar en las discusiones y la plataforma de la política educativa y curricular nacional la propuesta de MCEI.

El hecho de tener la propuesta de marcos curriculares para la educación indígena es un gran paso en el reconocimiento de la diferencia cultural, sobre todo cuando hablamos de la población indígena. Es algo que quizá hace tres décadas no se hubiese pensado posible, otra cosa es que no se ha logrado aterrizar como se tenía pensado inicialmente.

Como una base pedagógica sólida que orienta el trabajo, la propuesta de marcos curriculares no te da mucho de dónde construir. Los lees y te das cuenta de que es importante, pero entonces te preguntas y ¿cómo se logra?, faltan los ¿cómo? (E2 2017 F1-R53).

El énfasis en la concreción de dicha propuesta curricular se traslada también a la ambigüedad que se mantiene en torno a la noción y el discurso de la interculturalidad, particularmente cuando se trata de generar estrategias pedagógicas y didácticas.

Se ha discutido por mucho tiempo sobre la interculturalidad, pero realmente hay muy poco material que te diga cómo bajar toda esa teoría al salón de clases (...) pasa lo mismo con marcos curriculares para la educación indígena, la propuesta te permite reconocer muchas cosas importantes y necesarias para trabajar en la escuela y en salón de clases, principalmente en las comunidades indígenas, sin embargo, faltan líneas pedagógicas y didácticas claras que orienten el trabajo diario (E2 2017 F1-R57).

Junto con este cuestionamiento sobresale el tema de la figura indígena como otro énfasis importante y continuidad en la narrativa de la figura de apoyo pedagógico.

Los marcos curriculares de educación indígena, por lo menos así lo veo yo, siguen discutiendo el tema de lo indígena, separado de otras cosas, cuando no debería ser así. Por ejemplo, en un inicio

estuve de acuerdo con la propuesta inicial de los marcos curriculares, parecían algo diferente y muchos lo pensamos de esa manera, cuando en los documentos iniciales de *La transformación posible*¹⁴⁰ se decían “se va a atender la diversidad desde un enfoque verdaderamente intercultural” pues piensas que va a traer muchos cambios, pero realmente han sido pocos, entre las continuidades se sigue atendiendo sólo lo indígena como un tema exclusivo de la interculturalidad (E2 2017 F3-R49).

La trascendencia de esta discusión —más allá de la figura indígena— se reitera como un aspecto pendiente y necesario para definir y orientar la noción de la interculturalidad y la educación intercultural.

Se ha dicho que la propuesta de marcos curriculares busca ampliar la noción de la interculturalidad y la educación intercultural pero no se ha hecho, se sigue dirigiendo a la población indígena, específicamente para las escuelas indígenas. Pero esto no es exclusivo de la Dirección General de Educación Indígena, forma parte de los lineamientos de la SEP y de la política educativa nacional (E2 2017 F1-R56).

A esta restricción se le ha definido como “ruralización” de la propuesta de MCEI y de la noción de interculturalidad y educación intercultural, en la cual, según la figura de apoyo pedagógico, se reitera, por un lado, el énfasis en la figura indígena y, por otro, la construcción de una imagen de “lo indígena” desde el ámbito rural.

Con marcos curriculares no se trabaja la educación indígena en las grandes ciudades, este sigue siendo un tema ruralizado (...) y lo mismo pasa cuando se habla de interculturalidad y de educación intercultural. Te dice que es para la atención de las poblaciones indígenas dentro de las comunidades indígenas. La propuesta de marcos curriculares no se ha preocupado por proponer medidas de acción que puedan trabajarse en las escuelas regulares de las ciudades.

Lo que se diseña desde marcos curriculares estar cargado de lo que es ser indígena [.....] por ejemplo, se tiene la imagen de una figura indígena que está en la comunidad y que a lo largo de su vida permanece en la comunidad [...] (E3 2017 F3-R65).

Desde este planteamiento se tiende a contrastar la idea también recurrente de la denominada educación intercultural “para todos” que, si bien parece tener una mayor aceptación en la figura de apoyo pedagógico, la consolidación le parece lenta y cada vez con menor claridad, como lo refiere en su narrativa:

¹⁴⁰ Para mayor documentación, la fuente citada por el interlocutor se cita en fuentes bibliográficas de este documento. A demás de abordarse a profundidad en los capítulos 3 y 4.

Después de tanto discutir, teórica y pedagógicamente la educación intercultural, aún hoy, se apega más a pensar en las comunidades indígenas, nos ha costado trabajo salir de ahí. Muy pocos se van con la conceptualización de la educación intercultural para todos, aunque también son pocas las experiencias que hay y que vale la pena revisar, porque entre más pasa el tiempo nos damos cuenta de que esa educación intercultural para todos que habíamos pensado como buena está cayendo en lo mismo, atender lo indígena (E2 2017 F1-R60).

Entre las experiencias referidas destaca la intervención de la Coordinación General de la Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), aunque, como se enfatiza en la narrativa de la figura apoyo pedagógico, los resultados parecen ser mínimos y de poco impacto en la idea ya arraigada de una interculturalidad y una educación intercultural “para indígenas”.

Aunque la CGEIB ha trabajado más esta idea de la educación intercultural para todos, tampoco lo ha logrado bajar. Yo no sé cómo lo trabajen bien, pero lo que he visto es que se han dedicado a distribuir materiales educativos, aunque hay escuelas que, si corren con suerte, se les da cierta formación o capacitación en la que se les explica cómo fueron diseñados, cómo están estructurados, qué se pretende con las actividades sugeridas, pero hay otras escuelas a las que nada más van y les dejan el material, te dicen quiénes son, qué están haciendo, hasta dónde quieren llegar, pero es una plática de una o dos horas máximo (E2 2017 F1-R63).

A lo anterior se suma la construcción de una imagen aislada y estática de la figura indígena que, de forma directa o indirecta, da cuenta de la percepción que prevalece al interior de la institución, tal como lo señala la figura de apoyo pedagógico:

En los materiales se nota que quieren “rescatar” algunas actividades de las comunidades o pueblos indígenas como la siembra del maíz, la elaboración del pan o el tejido de la palma, sin embargo, lo que he visto es que va dirigido a una imagen indígena de los años 40 o 50 porque, hoy por hoy, en muchos de los pueblos ya no tejen la palma. Las comunidades también van cambiando y lo que antes era prioritario ahora ya no lo es (E2 2017 F1-R64).

Este planteamiento no es exclusivo de la CGEIB, de acuerdo con la narrativa de la figura de apoyo pedagógico la propuesta de MCEI mantiene una fuerte carga de ello:

La propuesta de marcos curriculares de educación indígena tiende a mantener una idea de las comunidades indígenas como algo que no ha cambiado con el tiempo y que permanece atado a su comunidad y a sus prácticas.

La propuesta curricular no considera los movimientos de migración que los pueblos indígenas se ven obligados a realizar por razones económicas y cuando se toca el tema se hace superficialmente; tampoco considera a los que vienen de regreso, por ejemplo, de Estados Unidos, con una visión muy distinta a la mantenida en la comunidad (E2 2017 F1-R66).

Dicha posición se mantiene como un énfasis importante en la construcción narrativa de la figura de apoyo pedagógico:

Se piensa en un indígena que realmente ya no es, como te decía. Se ve a un indígena separado de todo [...] que habla lengua indígena y que está en una escuela indígena, y eso ya no pasa. Decir que eres indígena cuando estas en una comunidad o cuando hablas una lengua indígena y si no la hablas no eres indígena excluye a muchos [...] creo que la propuesta de los marcos curriculares establece lo que es ser indígena y lo que es una educación intercultural limitada a lo indígena, como una etiqueta [...], por eso no rompe las divisiones, como se decía en un inicio, sino que termina por marcarlas más (E2 2017 F3-R50).

En torno a dicha imagen se anudan también otras discusiones y énfasis discursivos de sumo interés, entre ellos, el de la lengua indígena que, siguiendo la narrativa, termina por establecerse y asumirse dentro de la propuesta de MCEI como un distintivo particular que diferencia, fortalece y legitima la percepción que se tiene de “lo indígena”.

Como lo refiere la figura de apoyo pedagógico:

Los marcos curriculares dicen que la educación intercultural es para los indígenas y los separa de los que no son indígenas y no es que no esté de acuerdo, el problema es en el cómo se concreta. Cuando tú lees los marcos curriculares te dicen, “la interculturalidad propicia el diálogo armónico y el respeto entre las diferentes culturas” pero al último parece que sólo es la cultura indígena la que requiere una educación intercultural o que las culturas son sólo dos, la indígena y la no indígena [...] o que la cultura es la lengua indígena y el español (E2 2017 F3-R51).

Lo anterior destaca, entre otros aspectos, un cruce de dos oposiciones o contrastes, el primero entre “lo indígena” y “lo no indígena”, referido en líneas previas; el segundo, en la definición de lo indígena “hacia dentro” como lo que le define y determina. Este cruce se establece como parámetro para definir la educación intercultural, como lo refiere con claridad la narrativa de la figura de apoyo pedagógico:

En los materiales que se diseñan se ve lo indígena y lo no indígena. Además, parece que todos los indígenas somos iguales, sí tenemos algunas cosas parecidas en nuestras prácticas o nuestra visión del mundo, pero, por ejemplo, yo no pienso igual ni actúo igual que aquél, somos diferentes y en la propuesta de marcos curriculares parece que todos los indígenas entramos en la misma bolsa (E2 2017 F3-R51).

Lo efectos de esta concepción se ven concretados de alguna manera en el proceso de “etiquetamiento” al que se ve expuesta la figura indígena, así como en la percepción de problemática que, según la figura de apoyo pedagógico, se le atribuye desde la propuesta de MCEI.

La idea de la educación intercultural es retomada cuando en el salón de clases las diferencias culturales ya son un problema [...] es cuando parece que dicen “pues ahora lo vamos a resolver con la educación intercultural”. Aunque resulta que el problema no son todos, se ha dicho que la diferencia somos nosotros, los indígenas [...], a nosotros hay que atender en las escuelas como el problema y parece que marcos curriculares va para allá (E1 2017 F3-R35).

Dicho planteamiento se establece como un énfasis recurrente en la construcción narrativa de la figura de apoyo pedagógico, al reconocer en la noción de la interculturalidad y la educación intercultural un arma de doble filo en el proceso de visibilización y atención de la figura indígena:

La educación intercultural desde marcos curriculares es como un arma de doble filo, porque si bien la idea sirvió para que, por lo menos, se reconociera al indígena, también ha servido para homogenizar lo indígena. Todo lo indígena parece estar dentro de la educación intercultural y la diversidad dentro de lo indígena desaparece, por eso tantas discusiones también con la normalización lingüística, a todos nos quieren meter en una misma bolsa y no todos necesitamos lo mismo, ni somos lo mismo (E1 2017 F3-R37).

Lo anterior refleja la falta de conocimiento que prevalece en torno a la figura indígena y la realidad de las comunidades o pueblos indígenas, como se señala en la siguiente narrativa:

Con esta idea se proponen materiales que se dicen de educación intercultural pero que parten de una imagen homogénea de lo indígena, de un docente indígena y de un niño o alumno indígena, cuando muchas de las veces ya no son indígenas los maestros y los niños ya no hablan la lengua indígena o no están en la comunidad. Esto refleja el desconocimiento que hay sobre cuál es la realidad y la dinámica en las comunidades (E2 2017 F1-R65).

Frente a ello, sobresalen distintas concepciones, algunas refieren la necesidad de repositionar la escuela y su la relación con la comunidad para generar un diálogo horizontal entre ambas.

Siempre digo que la propuesta de marcos curriculares hay que entenderla para recuperar los conocimientos de la comunidad y llevarlos al salón de clases, pero no para dejarlos ahí, como ha sucedido hasta ahora, no, sino para que salgan otra vez a la comunidad, que se vea que la escuela está en diálogo con la comunidad y que la comunidad está en diálogo con la escuela [...] que la escuela no se vea ajena a la comunidad, como se ha hecho por mucho tiempo (E2 2017 F3-R55).

Otras enfatizan la idea de reconocer la diversidad indígena:

No sólo hay que ver el grupo o la escuela en general, sino cuáles son las necesidades de cada alumno, cuál es su diferencia, a la mejor puede ser en la lengua o en los ritmos de aprendizaje, alguna discapacidad, no sé, pero el reconocimiento debe estar no sólo en lo curricular sino en la atención de cada alumno. Eso requiere también una formación diferente de los docentes y una idea diferente de los materiales de la DGEI, porque en los materiales parece que todos los indígenas somos iguales y pues no, no es lo mismo en el norte y en el sur del país, ni en los propios nahuas hay iguales.

Antes el problema era reconocer que había indígena, ahora nos falta reconocer que dentro de los indígenas también hay diversidad y no sólo en la lengua, como se nos ha enseñado con la idea de la interculturalidad (E2 2017 F3-R55).

Dichas concepciones se ven afectadas por mecanismos externos a la propuesta de MCEI, los cuales, como lo refiere la figura de apoyo pedagógico, tienden a mantener y fortalecer, en el mejor de los casos, la figura indígena homogénea que se propone o integrar y diluirle progresivamente en la imagen de lo nacional, expresada en el perfil de egreso de la educación básica.

Hay diversidad de intereses, diversidad de aprendizajes, diversidad necesidades, diversidad de lenguas aunque en apariencia sea la misma, y esto en lo particular, pero, por ejemplo, si nos ponemos a analizar a detalle marcos curriculares es más difícil porque, por un lado, bueno, marcos curriculares dice “vamos a atender a lo indígena”, y dice “vamos a diseñar programas de lengua indígena y materiales de lengua indígena interculturales” y cuando llega la evaluación debemos ajustarnos nuevamente a lo nacional porque hay que atender el perfil de egreso de la educación básica, parece que es sólo darle vuelta a la homogeneización de la cultura (E2 2017 F3-R57).

En este entramado, la propuesta de MCEI parece nula, aunque ello no significa abandonar la idea de que representa una plataforma curricular en la cual es posible generar alternativas pedagógicas y didácticas.

Como lo señala la figura de apoyo pedagógico:

No puedes decir que reconoces que el indígena piensa diferente y al último los evalúas como a todos los demás. Claro que marcos curriculares es una buena intención, pero son muchas las cosas que faltan para realmente hacer una educación intercultural, porque hasta ahora estamos en una educación para los indígenas, pensada para los indígenas, no es ni una educación indígena ni tampoco es una educación intercultural y esto hay que trabajarlo con todos los ATP y los docentes y ver cómo se está discutiendo en las escuelas y cómo está impactando (E2 2017 F3-R58).

Frente a dicho énfasis optimista prevalece también una visión que resalta el proceso de acotación que ocupa la propuesta de MCEI frente a la estructura curricular nacional, además de las condicionantes que han representado los mecanismos de evaluación y el cumplimiento del perfil de egreso de la educación básica nacional.

Dentro de la estructura del plan y programas de estudio nacional marcos curriculares parece más una adaptación que una propuesta curricular propia (...) en los documentos se dice que representa una propuesta curricular que articula los contenidos nacionales con lo local, sin embargo, en la realidad parece que su aplicación está determinada por lo nacional, en campo la propuesta se convierte en una especie de puente entre lo local y lo nacional.

Esto se ve en el trabajo de los asesores técnicos pedagógicos y los maestros, se sigue pensando en los aprendizajes esperados, las competencias y los estándares curriculares nacionales (...) aunque se retoman algunos aspectos de la comunidad, se termina dando prioridad a los contenidos nacionales para salir bien en la evaluación que se establece en la educación básica (E2 2017 F1-R12).

El proceso de desplazamiento cultural que se genera termina por impactar en la percepción que construye el estudiante indígena frente a su propia cultura y lengua, como lo enfatiza la narrativa de la figura de apoyo pedagógico:

La concreción condicionada de los marcos curriculares termina por coartar la percepción que tiene el niño indígena de sí mismo (...) cuando en los primeros grados de su vida escolar empiezan a explorar desde la escuela su comunidad se dan cuenta de su importancia, pero conforme avanzan en su formación su cultura se hace menos prioritaria y menos presente en los contenidos, esto les

hace ver el poco valor que la escuela y el currículo le da a su cultura, lengua e historia (E2 2017 F1-R25).

Desde dicho énfasis la construcción narrativa de la figura de apoyo pedagógico mantiene dos posturas en torno a la propuesta de MCEI y la noción de interculturalidad; la primera, refiere a un aparente determinismo de su acción frente a la estructura curricular y la verticalidad de la política educativa nacional:

Es que todas las dependencias del sistema educativo, hasta la DGEI, viene con una línea de trabajo que no nos permite actuar libremente, realizamos trabajo de formación, de desarrollo de materiales de contenidos didácticos, sin embargo, a final de cuentas toda la labor gira en torno al perfil de egreso nacional (E2 2017 F1-R25).

La segunda postura abre la posibilidad de repensar la propuesta de MCEI y la idea de la interculturalidad, como se lee en la siguiente narrativa:

Falta pensar en un proyecto amplio de la interculturalidad, en el que marcos curriculares no sea la única plataforma de acción nacional. Se requiere pensar más allá de un proyecto educativo y de la propia educación intercultural. Falta discutir desde el centro de la institución hacia dónde debemos ir, qué es lo que hemos hecho bien y qué cosas no. Necesitamos mejorar, de eso no tenemos duda (E2 2017 F3-R59).

Ambas posturas parecen mantener vigente la noción y el discurso de la interculturalidad, una limitándola a la estructura y organización del sistema educativo nacional, otra dejando entrever la necesidad y la posibilidad de pensar más allá de un proyecto educativo — particularmente indígena.

Desde estas interpretaciones habremos de aproximarnos al posible impacto que puede tener la propuesta de MCEI en torno a la reconfiguración del discurso de la interculturalidad y el papel que podría jugar en los siguientes años la figura de apoyo pedagógico para su consolidación y ruptura en el subsistema de educación indígena y en el sistema educativo nacional en general.

A modo de consideraciones preliminares

- La posición e implicación que asume la figura de apoyo pedagógico de la Dirección de Educación Básica (DEB) frente a la propuesta de Marcos Curriculares para la Educación Indígena y el discurso institucional de la interculturalidad está condicionada por la formación académica, el origen cultural y el trayecto institucional —laboral y sindical— que mantiene dentro de la DGEI.
- La construcción narrativa de la figura de apoyo pedagógico de la DEB da cuenta de la construcción de un discurso intercultural no lineal ni estático sino como una construcción permanente, histórica y horizontal en la que se cuestiona y se busca romper los límites teóricos, metodológicos y pedagógicos que determinan los objetivos y las líneas de acción institucional.
- La narrativa de la figura de apoyo pedagógico de la DEB en torno a la propuesta de Marcos Curriculares para la Educación Indígena y el discurso intercultural que se deriva de la ésta enfatiza el carácter restrictivo y de omisión de la noción de la interculturalidad frente a los procesos de desigualdad y exclusión.



A modo de consideraciones finales

A modo de consideraciones finales.

Creo que ha llegado la hora de pensar fuera de la caja [...] (E2 F3-R64).

En los últimos años el discurso de la interculturalidad se ha colocado en el centro de las discusiones políticas, académicas y pedagógicas; en torno a éste se han multiplicado iniciativas, acuerdos, convenios, publicaciones y encuentros académicos y pedagógicos que de alguna manera le han vuelto un rasgo distintivo, casi incuestionable, del sistema educativo y del desarrollo de la política educativa nacional.

Dicho auge se ha asociado con la introducción de las políticas económicas neoliberales y de modernización educativa, impulsadas en las últimas tres décadas, y profundizadas, particularmente, a principios de siglo con la alternancia de gobierno nacional. Esta tendencia se ha visto expresada en distintas acciones, medidas y reformas constitucionales, políticas, curriculares y pedagógicas de las que hasta ahora hemos sido testigos -como se ha profundizado a lo largo de esta investigación.

Desde la política educativa nacional se ha desarrollado un entramado discursivo y de mecanismos normativos que ha contribuido a institucionalizar dicho discurso, así como a incorporar un complejo tejido de nuevos actores que ha permitido generar y transmitir una noción de interculturalidad que, como lo refieren distintos autores (Tubino, 2001; 2004; 2016; Muñoz, 2002; Walsh, 2006; 2009a; 2011), a diferencia de su origen disruptivo, parece promover un discurso retórico que pone énfasis en la anulación de los conflictos y las tensiones que pudiesen afectar el orden social, económico y cultural dominante.

En este proceso de institucionalización, el discurso de la interculturalidad se ha constituido como un mecanismo legitimador de las relaciones de desigualdad y exclusión, del tal modo que su auge ha sido, paradójicamente, proporcional a la profundización de las desigualdades sociales y los procesos graduales y progresivos de exclusión cultural.

La legitimación de la desigualdad y exclusión en torno a la noción y el discurso de la interculturalidad en la política educativa nacional es más compleja de lo que salta a primera vista. A lo largo del análisis propuesto en esta investigación, se han mostrado las tensiones y antagonismos históricos que le han acompañado y orientado como producto de las condiciones sociales, políticas y económicas nacionales, así como del influjo internacional.

Lo anterior ha dejado entrever que la construcción e institucionalización del discurso de la interculturalidad en la educación nacional ha tenido distintas etapas de desarrollo, vinculadas con los distintos proyectos políticos y económicos nacionales. Entre ellos, sobresalen dos proyectos que, de forma directa o indirecta, han contribuido y orientado las discusiones en torno al tema; por un lado, el nacionalismo revolucionario, ubicado por diferentes autores (Ornelas, 2006; Reyes, 2013) en los primeros tres tercios del siglo XX y, por otro, el denominado neoliberalismo mexicano (Ornelas, 2006) que ha tenido una fuerte presencia en las últimas tres décadas, convirtiéndose en el marco de comprensión dominante de la realidad nacional.

En el primer proyecto, la noción y las discusiones en torno a la interculturalidad surgen y se presentan de forma alterna a la estructura institucional y con un claro significado disruptivo, asociado, entre otros aspectos, con las movilizaciones y demandas indígenas frente a la histórica desigualdad y exclusión a la que, hasta ese momento, habían sido expuestas y ocasionalmente desplazadas e invisibilizadas.

Al respecto, el análisis desarrollado a lo largo de esta investigación ha permitido ver la articulación de dicho proceso con una transición más amplia y compleja de dislocamiento en torno a la tesis de la gran narrativa de la cultura única o de la cultura nacional, desde la que, con distintos mecanismos, se había generado un entramado político y discursivo que justificaba y normalizaba la idea de anular las diferencias culturales en el marco de una cultura común, asentada en el discurso o mito del mestizaje nacional.

La consolidación de esta transición se vio reflejada en la construcción de un marco constitucional y la proliferación de distintas instituciones para la atención y contención de las movilizaciones y demandas indígenas, principalmente, desde finales de la década de

los setenta con la institucionalización —o domesticación (Díaz, 1987; 2002)— del discurso indigenista.

La creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) pareció ser el mejor ejemplo de ello, la cual, desde su decreto de creación, como institución rectora del subsistema de educación indígena, se vio obligada a retomar dichas demandas y enmarcarlas en el campo educativo nacional como un mecanismo claro de contención, así como anular, directa o indirectamente, los procesos de movilización cooptando y fragmentando los núcleos u organizaciones de docentes e intelectuales indígenas disidentes.

Lo anterior representó la antesala del auge del discurso de la interculturalidad en el modelo del neoliberalismo mexicano y de la modernización educativa. La transición del proyecto del nacionalismo revolucionario a las políticas económicas neoliberales ha sido un parteaguas en el impulso, la institucionalización y legitimación del discurso de la interculturalidad en la política educativa nacional.

Desde la década de los noventa, el discurso de la interculturalidad pareció transitar de lo alternativo o disruptivo a tener una mayor aceptabilidad y permeabilidad en el marco de lo institucional, entre ellos, el de la DGEI al que también habría de incorporarse con ahínco la noción de revolución y modernización educativa como dispositivos de las políticas neoliberales en el campo de la educación nacional, y que de alguna manera terminaron por afianzar y dar un rostro nuevo al discurso de la interculturalidad.

Dicha relación ha sido un rasgo permanente y que ha tomado fuerza y legitimación a finales del siglo XX con la intervención de distintos organismos internacionales, entre ellos, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que si bien desde la década de los sesenta ya habían presentado algunas propuestas de política regional en torno al tema de la interculturalidad, fue hasta inicios del siglo XXI que tomaron una posición central al respecto a partir de la publicación del Informe de Nuestra Diversidad Creativa (UNESCO, 1996) y, de forma particular, las Directrices sobre la Educación Intercultural (UNESCO, 2006).

Desde esta plataforma internacional se ha configurado un modelo global de interculturalidad, denominado interculturalidad positiva, como una expresión directa de la ideología del globalismo (Beck, 2004; Flores y Mariña, 2006) que, como se ha dado cuenta en el desarrollo de esta investigación, admite distintas connotaciones y discursos de la interculturalidad, entre ellos, el promovido en la política educativa nacional, siempre que se mantengan al interior de las fronteras del neoliberalismo y que no representen posiciones perturbadoras o intrusas para la estructura cultural, social y económica dominante.

De esta manera, la denominada interculturalidad positiva —o modelo global intercultural, como le he definido— se ha convertido en una especie de modelo global totalitario (Boaventura, 2007) en la medida que niega toda posición o discurso que se haya pautado fuera de sus principios y reglas de articulación.

Dicha tesis ha permeado y legitimado de forma directa o indirecta la institucionalización del discurso de la interculturalidad en el desarrollo de las políticas educativas en América Latina desde las que se han generado entramados normativos y discursivos que parecen diseminarse en la estructura de los sistemas educativos nacionales de forma normalizada y pocas veces cuestionada.

En este proceso, la noción de interculturalidad positiva ha adquirido diferentes denominaciones y matices discursivos que, como se ha analizado a lo largo de la investigación, se anudan y legitiman en distintos niveles y momentos; por ejemplo, en la construcción de modelos educativos, enfoques, propuestas curriculares y dispositivos didácticos concretos, como último eslabón del proceso de concreción y búsqueda de legitimación del discurso intercultural.

En el caso particular del sistema educativo mexicano se ha concretado en el impulso del ciclo de reformas curriculares iniciado en los albores del siglo XXI, denominado Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), que, acompañado de un proceso complejo de alternancia política, se extendió por más de una década. El resultado fue la consolidación de un proceso de institucionalización del modelo global de la interculturalidad, tanto en el marco constitucional nacional como en las líneas de acción curricular y pedagógica.

En este proceso se reconoció la prolongación de la desigualdad y exclusión de la que aún formaban parte las comunidades o pueblos indígenas, además de la omisión de las demandas particulares del movimiento indígena zapatista de la década de los noventa; asimismo, como parte del carácter innovador del discurso de la interculturalidad en la política educativa nacional, se planteó la necesidad de romper el “modelo indigenista” y expandir su alcance a la población en general.

Dicha expansión se intentó cristalizar, por lo menos discursivamente, en el desarrollo de una propuesta curricular para la educación básica, articulada, paradójicamente, en un perfil único de egreso nacional soportado en estándares curriculares, campos de formación y una organización lineal de espacios curriculares en la que, si bien se incorporó la noción de interculturalidad como un principio pedagógico de articulación, la discusión terminó por concentrarse en un único espacio curricular asignado para la atención exclusiva de la población indígena y, de forma particular, a la enseñanza de la lengua indígena.

Para la concreción de este espacio curricular se apuntalaron dos propuestas específicas a cargo de la DGEI: Parámetros Curriculares para la Asignatura de Lengua indígena (PCLI) y Marcos Curriculares para la Educación Indígena (MCEI); ambas, más allá de tener como prioridad la educación indígena, se presentaron como propuestas curriculares antagónicas, lo que trajo como resultado la duplicidad de funciones y la pugna en el plano de desarrollo y articulación curricular dentro del subsistema de educación indígena.

A pesar de dichas tensiones, ambas propuestas curriculares han impulsado el desarrollo de distintos programas educativos y recursos didácticos dirigidos a la educación básica indígena que, como se ha mencionado, se han establecido como dispositivos didácticos concretos para la legitimación del discurso de la interculturalidad en los espacios escolarizados.

No obstante, el proceso de legitimación del discurso de la interculturalidad no ha sido línea, así como tampoco la institucionalización e implementación de dichas propuestas curriculares, particularmente la de Marcos Curriculares para la Educación Indígena (MCEI) que se ha profundizado en el análisis de esta investigación. En ambas situaciones ha prevalecido la ambigüedad, los antagonismos y las tensiones, por un lado, en la concepción

y construcción del discurso de la interculturalidad, por otro, en las líneas de acción institucional, pedagógica y curricular trazadas para la implementación de dicha propuesta curricular.

En el primer caso, si bien el análisis desarrollado en torno a la propuesta de MCEI ha dado cuenta de un núcleo discursivo anclado en la noción de interculturalidad positiva, derivada, principalmente, de la RIEB, se han vislumbrado distintas concepciones y discursos que, de alguna manera, han permeado y reorientado el núcleo discursivo dominante de la interculturalidad, tanto en los objetivos, como en las líneas formativas establecidas en dicha propuesta. Esto habría de tener un impacto directo o indirecto en el desarrollo concreto de los dispositivos didácticos próximos al docente y al estudiante de educación básica indígena.

En el segundo aspecto, las líneas de acción para la implementación curricular y pedagógica de dicha propuesta han mantenido una falta de claridad y articulación, entre ellas, particularmente las trazadas para la Dirección de Educación Básica (DEB), que si bien enfatizan la necesidad de consolidarle, no se define y orienta la función de la figura de apoyo pedagógico en los procesos de desarrollo curricular, así como de formación continua que habrían de acompañar el desarrollo, impulso y consolidación de los dispositivos didácticos.

En este escenario, como se ha analizado en el desarrollo de esta investigación, se han abierto dos posibilidades; en la primera, las ambigüedades, antagonismos y tensiones son absorbidas por la capacidad plástica del modelo global de la interculturalidad, fortaleciéndole; la segunda, abre la ventana de lo que Apple (2012) ha denominado como política de interrupción de la hegemonía neoliberal en la que los actores pedagógicos desarrollan, desde las propias estructuras institucionales, procesos de rearticulación y creaciones de alternativas. Esta última ha sido una constante en la narrativa de la figura de apoyo pedagógico de la DEB.

De esta manera, volver la mirada al tema de la interculturalidad se hace más que nunca necesario. Al respecto, a lo largo del trabajo de investigación se han señalado distintas vetas en las que es posible desarrollar un análisis de mayor profundidad:

- El análisis profundo de la fundamentación teórica del modelo global de la interculturalidad en el marco del neoliberalismo y, como lo define Bauman (2011), los daños colaterales derivados de su consolidación y legitimación.
- El análisis del impacto del modelo global de la interculturalidad en la organización y orientación de los sistemas educativos nacionales, el desarrollo de la política educativa y los fines de la política curricular.
- El análisis de los procesos pedagógicos de interrupción de las políticas y prácticas neoliberales interculturales como proceso desmitificador (Villoro, 2007a) del modelo global de la interculturalidad.

Lo anterior ha requerido trascender las interpretaciones monocausales o los intentos de “explicar” —desde un falso dilema— la idea de la interculturalidad como resultado o producto de una política o una construcción teórica unívoca.

La aproximación teórica y el trazado metodológico que se ha anudado en el supuesto que orienta esta investigación ha permitido dar cuenta que es sólo a través del análisis de las convergencias y divergencias de los planos fácticos y normativos, nacionales e internacionales, que se puede elaborar una interpretación que permita entender las contradicciones y la complejidad del discurso de la interculturalidad en la política educativa nacional, su estructura organizativa, sus fines y funciones.

IX. Fuentes bibliográficas:

- Abdallah, P. (2001) **La educación intercultural**. Barcelona. Idea-Books.
- Apple, M. (1986) **Ideología y currículo**. España. Editorial Akal.
- (1996a) **Política cultural y educación**. España. Editorial Morata.
 - (1996b) **El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora**. España. Editorial Paidós.
 - (2012) **Poder, conocimiento y reforma educacional**. Editorial Miño y Dávila. Argentina.
- Acuerdo Número 592 (2011) **Acuerdo Número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica**. México. Secretaría de Educación Pública.
- Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües (1979). **La educación bilingüe bicultural. Conclusiones del Primer Seminario**. México. Secretaría de Educación Pública.
- Alcina y Calés (2000) **Hacia una ideología del siglo XXI. Ante la crisis civilizatoria de nuestro tiempo**. España. Editorial Akal.
- Alcántara, A. (2008) **Políticas educativas y neoliberalismo**. Consultado el 20 de noviembre de 2016 en: <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article4140>
- Alizal, L. (2000) **El triunfo de Vicente Fox en la elección presidencial visto por la prensa europea**. UNAM. Consultado el 15 de diciembre de 2017 en: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/7/3178/10.pdf>
- Aguilera, A. (2006) **La educación de Latinoamérica: La casa de la ausencia**. México. Secretaría de Educación Pública.
- Bauman, Z. (2002) **La cultura como praxis**. México. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- (2009a) **La globalización. Consecuencias humanas**. México. Editorial Fondo de Cultura Económica.
 - (2009b) **La globalización. Modernidad líquida**. México. Editorial Fondo de Cultura Económica.
 - (2011) **Vida de consumo**. México. Editorial Fondo de Cultura Económica.
 - (2013) **La cultura en el mundo de la modernidad líquida**. México. Editorial Fondo de Cultura Económica.

- Banco Mundial (1991) **La Directriz operacional 4.20 sobre los Pueblos Indígenas.** Consultado el 20 de noviembre de 2016 en: <http://documents.worldbank.org/curated/en/552671468762014228/pdf/253320OD041200in0Spanish.pdf>
- Dirección General de la Educación Indígena (1985) **Bases Generales de la Educación Indígena.** México. Secretaría de Educación Pública.
- Beck, U. (2004) **¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización.** España. Editorial Paidós.
- Bello, D. (2004) **¿Modernización educativa para los pueblos indios? historia de una muerte anunciada.** Consultado el 20 de noviembre de 2016 en: <http://docplayer.es/9502766-Modernizacion-educativa-para-los-pueblos-indios-historia-de-una-muerte-anunciada-juan-bello-dominguez.html>
- (2007) **Educación y pueblos excluidos.** México. Universidad Nacional Autónoma de México.
 - (2011) **La educación intercultural en el contexto de la diversidad y la inclusión.** México. Editorial Castellanos.
- Bello, D. y Aguilar, B. (2014). **Educación y derechos humanos en el contexto de la justicia social.** México. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bertely, B. (1999) **Educación indígena del siglo XX en México.** En: Latapí, S. (1999). **Un siglo de Educación en México.** Tomo II. México. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Bertely, B. y González, A. (2004) **Educación en la diversidad, Experiencias y desafíos en la educación intercultural bilingüe.** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Bertely, B.; Dietz, G., y Díaz, T. (2013) **Multiculturalismo y educación.** México. Consejo Mexicano de la Investigación Educativa.
- Beuchot, M. (2014) **Cultura, educación y hermenéutica: entramados conceptuales y teóricos.** México. Universidad Nacional Autónoma de México.
- (2005) **Interculturalidad y derechos humanos.** México. Editorial Siglo XXI.
- Beluche, O. (2014) **Estado, nación e identidad en América Latina.** México. Revista Archipiélago.
- Boaventura, S. (2007) **Epistemologías del sur.** México. Editorial siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2008) **Homo academicus.** México. Editorial Siglo XXI.
- Bórquez, B. (2006) **Pedagogía crítica.** México. Editorial Trillas.

- Buenfil, B. (1997) **Cardenismo. Argumentación y antagonismo en educación.** México. Departamento de Investigación Educativa.
- Castro-Gómez, S. (2015) **Revoluciones sin sujeto.** España. Editorial Akal.
- Canclini, G. (1981) **Cultura y sociedad: Una introducción.** México. Editorial Secretaría de Educación Pública.
- (2007) **Diferentes, desiguales y desconectados.** Mapas de la interculturalidad. España. Editorial Gedisa.
- Castells, M. (1998) **El poder de la identidad. En La era de la información: economía, sociedad y cultura.** Madrid. Editorial Alianza.
- Calvo, P. (2007) **Los asesores técnico pedagógicos y el fortalecimiento de la escuela de educación básica.** México. Universidad Pedagógica Nacional.
- Chávez, M. (2012) **La multiculturalidad estatalizada. Indígenas, afrodescendientes y configuraciones de Estado.** Consultado el 20 de noviembre de 2016 en: <http://revistas.unal.edu.co/index.php/maquare/article/view/57240/55996>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2012) **Panorama social de América Latina.** Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Consultado el 20 de noviembre de 2016 en: http://www.eclac.cl/cgi-bin/getProd.asp?xml=/dds/agrupadores_xml/aes31.xml&xsl=/agrupadores_xml/a16l.xsl
- Chihu, A. (1999) **Nuevos movimientos sociales e identidades colectivas.** México. Universidad Autónoma de Metropolitana. Consultado el 20 de noviembre de 2016 en: <http://dcsh.izt.uam.mx/labs/comunicacionpolitica/Publicaciones/MovimientosSociales/Chihu1999b.pdf>
- Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (2004) **Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe.** Secretaría de Educación Pública. México. Consultado el 20 de diciembre de 2017 en: <http://eib.sep.gob.mx/isbn/9685927073.pdf>
- Cuche, Denys (2002) **La noción de cultura en las ciencias sociales.** Argentina. Editorial nueva visión. 2da. Reimpresión.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (Compiladores) (2001) **El campo de la investigación cualitativa.** México. Editorial Gedisa.
- Delia, S. (2007) **La AAA y la Declaración de Derechos Humanos.** México. Universidad Autónoma Metropolitana. Consultado en: http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/nivon/presentacion_Declaracion.pdf
- De la Peña, G. (2002) **El futuro del indigenismo en México. Del mito del mestizaje a la fragmentación natural.** En: Yamada, M. y Degregori, C. (2002) **Estados**

nacionales, etnicidad y democracia en América Latina. Centro de estudios culturales. Osaka.

Díaz, P. (2010) **Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia.** México. Editorial siglo XXI.

— (1987) **La teoría del indigenismo y la integración.** En: **Indigenismo, modernización y marginalidad. Una revisión crítica.** México. Editorial Cuarta Edición.

Díaz, P. y Sánchez, C. (2002) **México diverso. El debate por la autonomía.** México. Editorial siglo XXI.

Dietz, G. (1999). **La comunidad purhépecha es nuestra fuerza. Etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en México.** México. Editorial Abya-yala.

— (2008) **El paradigma de la diversidad cultural: Tesis para el debate educativo. México.** Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

— (2011) **Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos.** México. Secretaría de Educación Pública.

— (2012) **Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación.** México. Editorial Siglo XXI.

Dietz, G. y Mateos, S. (2008) **El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad: estructuraciones subyacentes y migraciones discursivas del multiculturalismo contemporáneo.** En: Santiago, B. (2008) **Multiculturalismo y futuro en Guatemala.** Consultado el 1 de diciembre de 2017 en: <https://www.uv.mx/iie/files/2013/01/Capitulo-Santiago.pdf>

Diario Oficial de la Federación (2001) **Decreto de creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP.** Consultado el 20 de diciembre de 2017 en: <http://www.inali.gob.mx/pdf/decreto-CCGEIB-SEP.pdf>

— (2001) **Decreto de reforma constitucional.** México. Poder Ejecutivo Federal. Consultado el 16 de Diciembre de 2017 en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_151_14ago01_im_a.pdf

— (2003) **Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas.** Consultado el 22 de diciembre de 2017 en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257_171215.pdf

— (2004) **Reglas de operación e indicadores de gestión y evaluación del programa asesor técnico pedagógico.** Consultado el 22 de diciembre de 2017 en: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/PE/APF/APC/SEP/Reglas/REGLAS%20ODE%20OPERACION%20E%20INDICADORES%20DE%20GESTION%20Y%20EVALUACION%20DEL%20PROGRAMA%20ASESOR%20TECNICO%20PEDAGOGICO.pdf>

-
- (2007) **Acuerdo número 427 por el que emiten las Reglas de Operación del Programa Asesor Técnico Pedagógico.** Consultado el 01 de enero de 2018 en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5011902&fecha=28/12/2007
 - (2013) **Ley General de Educación.** Consultado el 20 de noviembre de 2016 en: http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/222/1/images/ley_general_educacion.pdf
 - (2013) **Ley General de derechos lingüístico de los pueblos indígenas.** Consultado el 20 de noviembre de 2016 en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257.pdf>
 - (2013) **Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos.** Consultado el 20 de noviembre de 2016 en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>
- Didou, A. y Remedi, A. (2009) **Los olvidados: Acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina.** México. Editorial DIE-CINVESTAV.
- Donoso, R. (2012) **Identidad y educación en América Latina.** México. Editorial Laboratorio educativo.
- Dussel, E. (2000) **Europa, modernidad y eurocentrismo.** Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Consultado el 20 de noviembre de 2016 en: <http://www.enriquedussel.com/txt/1993-236a.pdf>
- Dirección General de Educación Indígena (DGEI) (1985). **Bases Generales de la Educación Indígena.** México. Secretaría de Educación Pública.
- (s/f) **Sitio oficial. Dirección General de Educación Indígena.** Consultado el 20 de noviembre de 2016 en: <http://www.enriquedussel.com/txt/1993-236a.pdf>
 - (1990) **Fundamentos para la modernización de la educación indígena.** México. Secretaría de Educación Pública.
 - (1990) **Fundamentos para la Modernización de la Educación Indígena.** México. Secretaría de Educación Pública.
 - (1994) **Programa para la Modernización de la Educación Indígena.** México. Secretaría de Educación Pública.
 - (1999) **Criterios y orientaciones para impulsar la nivelación académica de los maestros de educación indígena.** México. Secretaría de Educación Pública.
 - (2008) **Parámetros curriculares de Lengua indígena.** México. Secretaría de Educación Pública.

- (2010) **Transformación posible de la educación para la niñez indígena. Contextos, alianzas y redes.** México. Secretaría de Educación Pública.
- (2011) **Marco curricular de la educación inicial indígena. Fascículo II. Ámbito normativo y antecedentes históricos.** México. Secretaría de Educación Pública.
- (2011) **Marco curricular de la educación inicial indígena. Fascículo II. Fundamentos y forma de atención.** México. Secretaría de Educación Pública.
- (2011) **Marco curricular de la educación inicial indígena. Fascículo III. Caracterización del servicio.** México. Secretaría de Educación Pública.
- (2012) **Marco curricular de la Educación Inicial Indígena y de la población migrante. Fascículo I. Fundamentación normativa e Historia de la educación Primaria Indígena.** México. Secretaría de Educación Pública.
- (2013) **Marco curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante. Caracterización.** México. Secretaría de Educación Pública.
- (2013) **Diversificación y contextualización curricular. Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica.** México. Secretaría de Educación Pública.
- (2014) **Programa de la lengua Mazahua.** México. Secretaría de Educación Pública.
- (2014b) **Manual de organización de la Dirección General de Educación Indígena.** México. Secretaría de Educación Pública.
- (2015) **Programa de la lengua Me'phaa.** México. Secretaría de Educación Pública.

Eggleston, J. (1980) **Sociología del currículo escolar.** Argentina. Editorial Troquel.

Fajardo, S. (2010) **Educación intercultural bilingüe en Latinoamérica: un breve estado de la cuestión.** Universidad Pedagógica Nacional de Honduras. Consultado el 20 de noviembre de 2016 en:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272011000200002

Fernández, E. (2001) **La educación intercultural en la sociedad multicultural.** Consultado el 24 de mayo de 2017 en:
<https://www.nodo50.org/movicaliedu/enquitaintercultural.pdf>

Fernández, L. (1998) **Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas.** Argentina. Editorial Paidós.

- (2006) **Espacios institucionalizados de la educación. Algunos componentes nucleares en la identidad institucional y sus consecuencias para el análisis.** En: Landesmann, M. (2006) **Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades.** México. Editorial Casa Juan Pablos
- Federico, R (2008) **Movimientos sociales. Política, cuestiones y problemas.** Consultado el 20 de noviembre de 2016 en: http://www.academia.edu/3314427/Rossi_Federico_M._2010_Movimientos_Sociales_in_Luis_Aznar_and_Miguel_De_Luca_eds._Pol%C3%ADtica._Cuestiones_y_Problemas_3rd._edn._Buenos_Aires_CENGAGE_301-48
- Ferrao, C. (2010) **Educación intercultural en América Latina. Distintas concesiones y tensiones actuales.** Consultado el 24 de mayo de 2017 en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000200019
- Follari, A. (2010) **Estudios sobre posmodernidad y estudios culturales ¿Sinónimo?** España. Laboratorio de comunicación. Universidad de la Laguna. Consultado el 24 de mayo de 2017 en: <https://www.ull.es/publicaciones/latina/argentina2000/15follari.htm>
- Fornet, B. (2007) **Sobre el concepto de interculturalidad.** México. Secretaría de Educación Pública.
- Freire, P. (2012) **Pedagogía de la indignación.** México. Editorial Siglo XXI.
- (2013) **Pedagogía del oprimido.** México. Editorial Siglo XXI.
- Flores, O. y Mariña, A. (2006) **Crítica de la globalidad.** México. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Flores, G. (2013) **Perfil profesional del asesor técnico pedagógico.** México. Editorial Plaza y Valdés.
- Gallardo, G. (2014) **Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano: claves desde las reformas a la educación básica nacional en el siglo XXI (2006 y 2011).** México. Universidad Nacional Autónoma de México.
- García, M. (2009) **El conflicto conceptual entre cultura, civilización y Estado.** México. Revista Tramas. Universidad Autónoma Metropolitana.
- García, V. (2009) **Fisura de lo instituido, una historia de caso desde el diseño y desarrollo curricular de la UPN.** En: Plazola, D. y Rautemberg, P. (2009) **Sujetos y procesos del cambio curricular.** México. Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Gentili, P. (2011) **Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente.** México. Editorial siglo XXI.

- Giménez, G. (2005) **Teoría y análisis de la cultura**. México. Editorial CONACULTA.
- (2007) **Estudio sobre la cultura y las identidades sociales**. México. Editorial CONACULTA.
- Giddens, A. (2003) **Un mundo desbocado: Los efectos de la globalización en nuestra vida**. España. Editorial Tauros.
- Granda, M. (2009) **Educación intercultural para todos en Ecuador ¿Discurso o realidad?** En: López, E. (2009) **Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas en América Latina**. Consultado el 29 de noviembre de 2017 en: <file:///C:/Users/irvin/Desktop/interculturalidad%20educacion%20y%20ciudadania%20perspectivas%20latinoamericanas.pdf>
- Gruner, E. (1999) **El retorno de la teoría crítica de la cultura: Una introducción alegórica**. En Jamerson Y Zizek (1999) **Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo**. México. Editorial Paidós.
- González, A. (2008) **Los profesionales indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en la región Mixe**. México. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Gómez, M. (2015) **¿Hacia una ciudadanía pluricultural?: Un desafío educativo**. En Díaz, C. Gigante, E. y Ornelas, G. (2015) **Diversidad, ciudadanía y educación. Sujetos y contextos**. México. Universidad Pedagógica Nacional.
- Gobierno Federal de México (1980). **Plan Global de Desarrollo 1980-1982**. México. 45-49 pp.
- (2007) **Visión 2030. El México que queremos**. Consultado el 08 de enero de 2018 en: <http://archivo.cepal.org/pdfs/GuiaProspectiva/VisionMexico2030.pdf>
- Guzmán, C. (2012) **La reforma integral de la educación básica y la interculturalidad**. Consultado el 5 de febrero de 2018 en: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/10/La-reforma-integral-de-la-Educaci%C3%B3n-B%C3%A1sica-y-la-interculturalidad1.pdf>
- Hall, S. (1992) **Estudios culturales: Dos paradigmas**. Consultado el 24 de mayo de 2017 en: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/131827.pdf>
- Hannerz, U. (1997) **Fronteras**. Revista Educación Superior y sociedad. Consultado el 20 de noviembre de 2016 en: <http://ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/view/385/324>
- Herder, G. (1959) **Ideas para una filosofía de la historia de la humanidad**. Argentina, Buenos aires. Editorial Losada. Traducción de Rovira Armengol.
- Hernández, C. (2008) **La formación profesional del docente bilingüe de la jefatura de Cuicatlán**. México. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ianni, O. (1999) **La era del globalismo**. México. Editorial siglo XXI.

- Jamerson Y Zizek (1999) **Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo.** México. Editorial Paidós.
- Jablonska, A. (2010) **La política educativa intercultural del gobierno mexicano en el marco de las recomendaciones de los organismos internacionales.** En Velasco y Jablonska (2010) **Construcción de políticas educativas interculturales en México: Debates, tendencias, problemas, desafíos.** México. Universidad Pedagógica Nacional.
- (2012) **Análisis crítico del discurso de la UNESCO sobre la educación intercultural.** En González y Jablonska (2012) **Una caja de herramientas para el análisis de las políticas educativas.** México. Universidad Pedagógica Nacional.
- Jiménez, N. (2009) **Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de un contenido escolar.** México. Secretaría de Educación Pública.
- Jiménez y Mendoza (2012) **Evaluación integral, participativa y de política pública en educación indígena desarrollada en las entidades federativas.** México. Documento de informe final.
- Juárez, J. y Comboni, S. (2007) **El impacto del programa de ATP en la educación indígena del estado de Chiapas.** México. Universidad Pedagógica Nacional.
- Kahn, J. (1975) **El concepto de cultura: textos fundamentales.** España, Barcelona. Editorial Anagrama. Consultado en: http://deas.inah.gob.mx/images/contenido/lecturas/concepto_cultural.pdf
- Kincheloe y Steinberg (1999) **Repensar el multiculturalismo.** España. Editorial octaedro.
- Kymlicka, W. (2003) **La política Vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía.** México. Editorial Paidós.
- (2015) **Ciudadanía multicultural.** España. Editorial Paidós.
- Latapí, S. (2004) **La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004).** México. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Lazo, B. (2010) **Crítica del multiculturalismo, resemantización de la multiculturalidad.** México. Editorial Plaza y Valdés.
- Laclau, E. (1995) **Universalismo, particularismo y el tema de la identidad.** Consultado el 24 de mayo de 2017 en: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:filopoli-1995-5-1C777F7B-79B6-19D3-B6B9-B7F90B382C27/universalismo_particularismo.pdf
- Lewis, O. (1972) **Los hijos de Sánchez.** México. Editorial Mortiz.

- Linton, R. (2006) **Estudio del hombre**. México. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Lombardi, S. (1978) **Apropiación y destrucción de las culturas subalternas**. México. Editorial Nueva Imagen.
- López, E. (2000) **La educación intercultural bilingüe en perspectiva latina: balance y perspectivas**. Documento de trabajo. Consultado el 24 de mayo de 2017 en: http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/lopes_comp1.pdf
- (2009) **Interculturalidad, educación y política en América Latina. Perspectivas del Sur**. En: López, E. (2009) **Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas en América Latina**. Consultado el 29 de noviembre de 2017 en: <file:///C:/Users/irvin/Desktop/interculturalidad%20educacion%20y%20ciudadania%20perspectivas%20latinoamericanas.pdf>
- López, E. y Küper, W. (2010) **La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas**. Consultado el 29 de noviembre de 2017 en: <http://rieoei.org/historico/documentos/rie20a02.htm>
- López, Y. (2009) **La asesoría técnico pedagógica en educación básica**. México. Universidad Pedagógica Nacional.
- Lyotard, F. (1991) **La condición posmoderna**. Argentina. Editorial Iberoamericana.
- (2008) **La posmodernidad. Explicada a los niños**. México. Editorial Gedisa.
- Mateos, C. (2010) **La migración transnacional del discurso intercultural: Su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz**. Universidad de Granada. Tesis para obtener el grado de doctorado.
- Marí Ytarte, R. (2007) **¿Culturas contra ciudadanía? Modelos inestables en la educación**. España. Editorial Gedisa.
- Martínez, V. (2011) **La historia y el tiempo dan la razón al EZLN**. Consultado el 16 de diciembre de 2017 en: <http://www.jornada.unam.mx/2011/11/04/opinion/024a1pol>
- Maraña. M. (2010) **Cultura y desarrollo. Evolución y perspectiva**. Editorial Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Malaga, V. (2016) **El Discurso Intercultural en Planes de Estudio de Básica. Análisis de su Complejidad**. México. Memoria digital de encuentro análisis político del discurso.
- Mattelart y Neveu (2004) **Introducción a los estudios culturales. México**. Editorial Paidós. Consultado en: <http://www.um.es/tic/LECTURAS%20FCI-I/FCI-I%20tema%204%20texto%20c%203.pdf>
- Melucci, A. (2011) **Acción colectiva, vida cotidiana y democracia**. México. Colegio de México. Consultado el 20 de noviembre de 2016 en:

http://www.ses.unam.mx/docencia/2014II/Melucci1999_AccionColectivaVidaCotidianaYDemocracia.pdf

- Medina, M. (2006) **Perspectivas interculturales inclusivas “para todos”: Retos epistémicos y pedagógicos.** En **Política e interculturalidad en la educación. México.** Editorial Secretaría de Educación Pública.
- (2009) **Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes y disyuntivas políticas.** México. Universidad Pedagógica Nacional.
- Mercado, R. (2002) **Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños.** México. Fondo de Cultura Económica.
- Mena, L. (2002) **De la etnicidad a la interculturalidad.** En Muñoz. C. (2002) **Rumbo a la interculturalidad en educación.** México. Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Monsiváis, C. (2001) **Los rituales del caos.** México. Ediciones Era.
- Montemayor, C. (2010) **Los pueblos indios de México. Evolución histórica de su concepto y realidad social.** México. Editorial de bolsillo.
- Morales, G. (1999) **La educación indígena, especial e inicial: de “modelos complementarios” a estrategias claves para reivindicar la igualdad en la diferencia.** En: Latapí, S. (1999) **Un siglo de Educación en México.** Tomo II. México. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Moya, R. (2009) **La interculturalidad para todos en América Latina.** En: López, E. (2009) **Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas en América Latina.** Consultado el 29 de noviembre de 2017 en: <file:///C:/Users/irvin/Desktop/interculturalidad%20educacion%20y%20ciudadania%20perspectivas%20latinoamericanas.pdf>
- (2010) **La interculturalidad para todos.** En: UNICEF (2010) **Congreso Latinoamericano Educación intercultural bilingüe.** Consultado el 29 de noviembre de 2017 en: <https://www.unicef.org/argentina/spanish/EIBWEBOK.pdf>
- Moreno, M. (2007) **La política educativa, formación escolar y actualización: entre la vorágine económica global y la opacidad del discurso pedagógico.** En Fuentes y Lozano (2007) **Perspectivas analíticas de las políticas educativas: discursos, formación y gestión.** México. Universidad Pedagógica Nacional.
- Muñoz, C. (1999) **Política pública y educación indígena escolarizada en México.** Consultado en: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n49/a05v1949.pdf>
- (2002) **Rumbo a la interculturalidad en educación.** México. Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Neufeld, M. (2012) **Crisis y vigencia de un concepto: La cultura en la óptica de la antropología.** Consultado en:

http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/2.t.neufeld_m.r.crisis_y_vigencia_de_un_concepto.pdf

Nieto, S. y Millán, D. (2006) **Educación, interculturalidad y derechos humanos: Los retos del siglo XXI**. México. Editorial Universidad Pedagógica Nacional.

Novaro, G. (2006) **Educación e interculturalidad en la Argentina: potencialidades y riesgos**. Universidad de playa ancha. Consultado el 20 de noviembre de 2016 en: <http://www.redalyc.org/pdf/552/55200704.pdf>

Olivé, L. (2011) **Interculturalismo y justicia social**. México. Universidad Nacional Autónoma de México.

— (2012) **Multiculturalismo y pluralismo**. México. Universidad Nacional Autónoma de México.

Olvera, A. y Araiza, M. (2015) **El favorecimiento del currículo inclusivo y participativo. Nueva generación de materiales educativos**. Revista correo del maestro. Consultado en http://www.correodelmaestro.com/publico/html5122014/capitulo2/nueva_generacion_de_materiales.html

Olvera, A. (2010) **La propuesta de marcos curriculares para la atención de la diversidad cultural y lingüística**. En: La transformación posible. México. Dirección General de Educación Indígena.

Ornelas, C. (1999) **Educación y desigualdad**. México. En: Latapí, S. (1999). **Un siglo de Educación en México**. Tomo II. México. Editorial Fondo de Cultura Económica.

— (2006) **El Sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo**. México. Editorial Fondo de Cultura Económica.

Organización de las Naciones Unidas (1948) **Declaración Universal de Derechos Humanos**. Consultado el 20 de noviembre de 2016 en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001790/179018m.pdf>

— (1979) **Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación hacia la Mujer**. Consultado el 20 de noviembre de 2016 en: <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm>

— (1981) **Declaración sobre la Eliminación de todas las Formas de Intolerancia fundadas en la Religión o las Convicciones**. Consultado el 20 de noviembre de 2016 en: <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/ReligionOrBelief.aspx>

— (1992) **La Declaración sobre los Derechos de las minorías nacionales, étnicas, religiosas y lingüísticas**. Consultado el 20 de noviembre de 2016 en: <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/Minorities.aspx>

Organización Internacional del Trabajo (1957) **Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribuales**. OIT. Consultado el 20 de noviembre de 2016 en:

http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C107

- (1989) **Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes**. OIT. Consultado el 20 de noviembre de 2016 en: http://www.cdi.gob.mx/transparencia/convenio169_oit.pdf

Plan de Estudios para Educación Primaria (2009) **Plan de estudios para educación primaria básica. Versión prueba**. México. Secretaría de Educación Pública. Consultado el 01 de enero de 2018 en: http://www.educacionchiapas.gob.mx/pronap/arc_2010/LIBROS%20DEL%20MAESTRO/PROGRAMAS/generalizacion_p_estudios.pdf

Plan de Estudios 2011 (2011) **Plan de estudios 2011 para la Educación Básica**. México. Secretaría de Educación Pública.

Plan Nacional de Desarrollo (2000) **Plan Nacional de Desarrollo 2000-2006**. México. Consultado el 18 de diciembre de 2017 en: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/7/3178/10.pdf>

Plan Nacional de Desarrollo (2007) **Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012**. México. Consultado el 30 de diciembre de 2017 en: http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/PND_2007-2012.pdf

Programa Sectorial de Educación (2007) **Programa Sectorial de Educación 2007-2012**. México. Consultado el 01 de enero de 2018 en: www.oei.es/historico/quipu/mexico/programa_sectorial_educacion_mexico.pdf

Programa Nacional de Educación (2000) **Programa Nacional de Educación 2000-2006**. México. Consultado el 18 de diciembre de 2017 en: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/7/3178/10.pdf>

Programa de Educación Preescolar (2004) **Programa de Educación Preescolar 2004**. México. Consultado el 22 de diciembre de 2017 en: www.oei.es/historico/inicial/curriculum/programa2004_mexico.pdf

Programa de Educación Secundaria (2006) **Programa de Educación Secundaria 2006**. México. Consultado el 22 de diciembre de 2017 en: https://www2.sepdf.gob.mx/info_dgef/archivos/planestudios2006.pdf

Programa Especial de Educación Intercultural (2014) **Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018**. México. Gobierno Federal del Estado Mexicano.

Padilla, L. (2009) **Cultura y modernidad**. México. Revista de investigación y ciencia. Universidad Autónoma Metropolitana.

Plan Nacional de Desarrollo (1983) **Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988**. México. Diario Oficial de la Federación. Consultado el 20 de noviembre de 2016 en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4805999&fecha=31/05/1983

Plan Nacional de Desarrollo (1990) **Plan Nacional de Desarrollo 1990-1994**. México. Diario Oficial de la Federación. Consultado el 20 de noviembre de 2016 en: <http://zedillo.presidencia.gob.mx/pages/pnd.pdf>

Plan Nacional de Desarrollo (1995) **Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000**. México. Diario Oficial de la Federación. Consultado el 20 de noviembre de 2016 en: <http://zedillo.presidencia.gob.mx/pages/pnd.pdf>

Programa de Desarrollo Educativo (1995) **Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000**. México. Consultado el 20 de noviembre de 2016 en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4871357&fecha=19/02/1996

Popkewitz (2000) **Sociología política de las reformas educativa**. España. Editorial Morata.

Rautenberg, F. (2009) **El cambio curricular es más que sólo un armado técnico**. En: Refugio, P. y Rautenberg, F. (2009) **Sujetos y procesos del cambio curricular**. México. Universidad Pedagógica Nacional.

Ramírez, R. y Concepción, T. (2014) **Avances de la Reforma de la educación Básica, Reporte 9, Dirección general de Investigación Estratégica del Instituto Belisario Domínguez**. Consultado el 20 de noviembre de 2016 en: <http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/handle/123456789/1895>

Reyes, L. (2013) **La ciudadanía en México. Un breve recuento histórico**. Consultado el 1 de diciembre de 2017 en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-23332013000200005

Remedi, E. (2006) **Calidad y sufrimiento en la búsqueda desbocada de la excelencia**. En: Landesmann, M. (2006) **Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades**. México. Editorial Casa Juan Pablos.

Rodríguez, R. (2003) **La metamorfosis del cambio educativo**. España. Editorial Akal.

Rockwell, E. (2013). **La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa**. En: R. Ramírez. (Coord.) **La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos** (pp. 77-109). Instituto Belisario Domínguez-Senado de la República. Recuperado de: http://odisea.org.mx/centro_informacion/educacion/libro/Reforma_Const_Ed.pdf

Sacristán, G. (1989) **El curriculum: Una reflexión sobre la práctica**. España. Editorial Morata.

— (2006) **La reforma necesaria. Entre la política educativa y la práctica escolar**. España. Editorial Morata.

— (2011) **Saberes e incertidumbres sobre el curriculum**. España. Editorial Morata.

- Sánchez, C. (1999). **Los pueblos indígenas: del indigenismo a la autonomía**. México. Editorial Siglo XXI.
- Sáez, A. (2004) **La educación intercultural**. Universidad de Madrid. Consultado el 20 de noviembre de 2016 en: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a37.pdf>
- Salomón, M. (1991) **El proyecto educativo en el Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988: el discurso y sus efectos extradiscursivos**. México. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sagastizabal, A. (2004) **Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación intercultural: de la teoría a la práctica**. México. Ediciones Novedades Educativas.
- Sartori, G. (2001) **La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros**. México. Editorial Taurus.
- Schmelkes, S. (2004) **La educación intercultural: Un campo en proceso de consolidación**. Consultado el 15 de febrero de 2013 en: Redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14002002.pdf
- Silva y Ortiz, T. (2012) **La política educativa para los grupos marginados**. Consultado el 20 de noviembre de 2016 en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/multidisciplina/article/view/34299/31272>
- Suarez, F. (2012) **La otredad en el diálogo intercultural**. México. Libre expresión. Consultado el 20 de noviembre de 2016 en: <http://www.opinion.mxgo.net/la-otredad-en-el-dialogo-intercultural-fernando-suarez/>
- Tamayo, Sergio (2010) **Entre la ciudadanía diferenciada y la ciudadanía indígena. ¿Otra posible?** Consultado el 1 de diciembre de 2017 en: <http://www.redalyc.org/pdf/325/32513703.pdf>
- Taylor, C. (2009) **El multiculturalismo y “la política del reconocimiento”**. México. Fondo de Cultura Económica.
- Tadeu da Silva, T. (1997) **Descolonizar el currículo: Estrategias para una pedagogía crítica**. En Gentili (1997) **Cultural, política y currículo**. Argentina. Editorial Losada. Pp. 63-81.
- Tirzo, J. (2013) **Ciudades modernas en México: espacios de la interculturalidad**. México. Revista Cuicuilco. Núm. 56.
- Tubino, F. (2001) **Interculturalidad. Balance y perspectivas**. Perú, Lima.
- (2002) **Entre el multiculturalismo y la interculturalidad**. Perú, Lima.
- (2004) **Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico**. Consultado el 20 de noviembre de 2016 en: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/libros/del-interculturalismo-funcional-al-interculturalismo-critico/>

- (2014) **Hay varios discursos de la interculturalidad. Mesa 1. Conferencia magistral.** Consultado el 02 de enero de 2017 en: <https://www.youtube.com/watch?v=rXXmpnpThjA>
 - (2016) **Diálogo intercultural. Encuentro internacional Andino.** Consultado el 02 de enero de 2017 en: https://www.youtube.com/watch?v=6ord_4DwMTE
- Touraine, A. (2010) **Igualdad y diversidad.** México. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- (2012) **Crítica de la modernidad.** México. Editorial Siglo XXI.
 - (2013) **Después de la crisis.** México. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Todorov, T. (2011) **Nosotros y los otros.** México. Editorial Siglo XXI.
- Torres, A. (2007) **Democracia, educación y multiculturalismo.** México. Editorial Siglo XXI.
- Thompson, J. (2002) **Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas.** México. Universidad Autónoma Metropolitana. Consultado en: http://www.uamenlinea.uam.mx/materiales/licenciatura/diversos/THOMPSON_JOHN_B_Ideologia_y_cultura_moderna_Teoria_critica_s.pdf
- Tylor, B. (1981) **Cultura primitiva.** México. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1970) **Conferencia intergubernamental sobre los aspectos institucionales, administrativos y financieros de las políticas culturales.** Consultado el 20 de noviembre de 2016 en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000928/092837SB.pdf>
- (1990) **Declaración mundial sobre la educación para todos.** UNESCO. Consultado el 20 de noviembre de 2016 en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>
 - (1994) **Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales.** Consultado el 20 de noviembre de 2016 en: <http://fcaminemosjuntos.org/wp-content/uploads/2012/10/Analisis-sobre-Salamanca-1994.pdf>
 - (1996) **El Informe sobre la Educación del siglo XXI.** Consultado el 20 de noviembre de 2016 en: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
 - (1996) **El Informe de Nuestra diversidad Creatividad.** Consultado el 20 de noviembre de 2016 en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001055/105586sb.pdf>
 - (2000) **Foro Mundial sobre Educación.** Consultado el 20 de noviembre de 2016 en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>

- (2001) **Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural.** Consultado el 20 de noviembre de 2016 en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001246/124687e.pdf#page=67>
- (2003) **Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial.** Consultado el 20 de noviembre de 2016 en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132540s.pdf>
- (2007) **Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural.** Consultado el 20 de noviembre de 2016 en: unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf.
- Van dijk, T. (2007) **Racismo y discurso en América Latina.** España. Editorial Gedisa.
- (2008) **El estudio del discurso.** En Van dijk, T. (Compilador). **El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria.** México. Editorial Gedisa.
- Varela, P. (1996) **Después del 68. Respuesta de la política educativa a la crisis universitaria.** México. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Velasco, C. (2010) **Políticas (y propuestas) de educación intercultural en contraste.** En Velasco y Jablonska (2010) **Construcción de políticas educativas interculturales en México: Debates, tendencias, problemas, desafíos.** México. Universidad Pedagógica Nacional.
- Velasco, C. (2003) **El movimiento indígena y la autonomía en México.** México. Universidad Nacional Autónoma en México.
- Viñao, A. (2008) **La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación.** En: Mainer, J. (2008) **Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas.** España. Universidad de Zaragoza.
- Villa, D. (2007) **Reforma curricular. Elementos para su análisis.** Argentina. Consulta el 25 de mayo de 2018 en: https://www.academia.edu/2520612/Reforma_Curricular_elementos_para_el_estudio_de_sus_tensiones
- Villoro, L. (2007a) **El concepto de ideología.** México. Editorial Siglo XXI.
- (2007b) **Los retos de la sociedad por venir.** México. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Walsh, C (2006) **Interculturalidad, conocimientos y (de)colonialidad.** En **Política e interculturalidad en la educación.** México. Secretaría de Educación Básica.
- (2009a) **Interculturalidad, Estados y sociedad. Luchas de-coloniales de nuestra época.** Ecuador. Universidad Andina Simón Bolívar.

- (2009b) **Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir.** En: **Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes y disyuntivas políticas.** México. Universidad Pedagógica Nacional.
 - (2011) **Interculturalidad crítica y educación intercultural. Ponencia para el seminario de interculturalidad y educación intercultural.** Consultado el 20 de noviembre de 2016 en: <http://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>
- Williams, R. (2003) **Palabras clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad.** Argentina. Editorial Nueva Visión.
- Zabalza, A. (1987) **Diseño y Desarrollo curricular.** Madrid. Editorial Narcea.
- Zizek, S. (2010) **En defensa de la intolerancia.** España. Ediciones Sequitur.
- (2016) **El sublime objeto de la ideología.** México. Editorial siglo XXI.
- Zolla, C. y Zolla, E. (2010) **Los pueblos indígenas de México.** México. Universidad Nacional Autónoma de México. Consultado el 16 de diciembre de 2017 en: <http://www.nacionmulticultural.unam.mx/100preguntas/index.html>