

# DISCRIMINACIÓN Y RACISMO EN EL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO: CLAVES DESDE LAS REFORMAS EDUCATIVAS DE LA PRIMERA DÉCADA DEL SIGLO XXI

---

ANA LAURA GALLARDO GUTIÉRREZ  
Universidad Nacional Autónoma de México

**RESUMEN:** El trabajo presenta los avances respectivos a una investigación de doctorado, cuyo propósito es analizar y comprender las formas en que opera la discriminación y el racismo estructural en el sistema educativo mexicano, mediante la revisión de las reformas educativas correspondientes a las dos primeras décadas del siglo XXI, de los niveles: inicial, preescolar, primaria, secundaria y bachillerato en México. Tales avances se refieren al análisis del discurso de la reforma de la educación básica y en

menor medida de bachillerato, utilizando categorías intermedias diseñadas en el marco teórico de dicha investigación. Los avances muestran nuevas formas de discriminación y racismo ocultas bajo la tendencia de “lo políticamente correcto” las cuales evaden y sofistican tales mecanismos, manteniendo el referente cultural, étnico y lingüístico del sistema educativo nacional y con ello su impronta colonialista.

**PALABRAS CLAVE:** cultura, discriminación racial, educación intercultural, reforma educativa, sistema educativo.

## Introducción

Durante los procesos de reforma educativa, de este siglo en México, la diversidad ha sido un eje de discusión relevante, así lo demuestran los discursos de política educativa, como son el Programa Nacional de Educación 2002-2006 y el Programa Sectorial de Educación 2007-2012. Para los últimos gobiernos neoconservadores del país, la narrativa sobre el reconocimiento de la diversidad étnica, cultural y lingüística; en particular, ha sido objeto de creación de instituciones y políticas que intentan responder a los cambios que el movimiento indígena mexicano pautó desde 1994 con el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN).

El primero de enero de 1994 fue la fecha acordada para que entrara en vigor el Tratado de Libre Comercio para América del Norte (TLCAN). Ese mismo día estalló la

rebelión indígena del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), en Chiapas, que invocaba el nombre de Emiliano Zapata (líder campesino-indígena) para reivindicar las banderas agrarias de la Revolución Mexicana y hacía un llamado a la nación para derrocar al gobierno ilegítimo y antipopular. Como se sabe, el gobierno mexicano reaccionó enviando al Ejército Mexicano a sojuzgar a los rebeldes, pero antes de dos semanas la Presidencia de la República ordenó un alto al fuego. El ejército permaneció posicionado y desde entonces se ha librado lo que se ha llamado una “guerra de baja intensidad”, punteada por intentos de diálogo y por episodios abiertamente violentos. Por su parte el EZLN ha organizado “Convenciones Democráticas”, consultas populares y a últimas fechas la creación y puesta en marcha de las “Juntas de Buen Gobierno” como expresión de su capacidad autónoma de gestión y organización política y social. Lo anterior se sumó al camino que de por sí ya ha construido el movimiento indígena mexicano y con ello construir y consolidar organizaciones que tratan de crear plataformas comunes entre los grupos indígenas del país y así combatir la fragmentación resultante de las políticas indigenistas del nuevo liberalismo social del gobierno salinista, zedillista y foxista (Díaz Polanco, 1997).

La reflexión y desplazamiento hacia un proyecto pluralista de nación multicultural, reorganizado a partir de la legitimación de las diversidades y la construcción democrática del poder, tiene un momento de fijación en el cambio constitucional del Artículo 2º donde se reconoce la composición pluricultural de la nación mexicana “sustentada originalmente en sus pueblos indígenas”. Este mismo artículo, en concordancia con los logros que a nivel internacional se han dado en la materia, como en artículo 169 de la OIT; garantiza el derecho de los pueblos indígenas para preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y cultura, y enuncia la obligación gubernamental de establecer políticas e instituciones sociales orientadas a alcanzar la igualdad de oportunidades, la eliminación de prácticas discriminatorias y el desarrollo integral de sus pueblos y comunidades con la participación activa de los propios indígenas.

Sin embargo no ha sido suficiente. Aunque el cambio constitucional estuvo impulsado por la presión del movimiento zapatista, a través de la negociación de los Acuerdos de San Andrés Larráinzar (pactados por el gobierno federal, el EZLN, así como la sociedad civil) no ha quedado planteado el espíritu y lucha central de los pueblos indígenas, el reconocimiento de ser sujetos de derecho y no de atención, lo cual implicaba el reconocimiento de su autonomía económica, política y social (en esta última se

contempla como discurso pedagógico la educación intercultural). Es decir, no es posible ignorar la presencia de los pueblos indígenas como actores políticos colectivos que demandan algo que hasta hace poco sonaba paradójico: que el derecho a la diferencia cultural se conciba como consustancial a los derechos ciudadanos. Ser ciudadano, no en términos de la modernidad, sino ciudadano étnico significa que la pertenencia a un grupo cultural dentro de la nación no es un obstáculo para la ciudadanía o para la igualdad, sino una forma específica de gozarla. La metanarrativa de la igualdad tendrá entonces que entenderse desde otros parámetros, no desde su mito englobante, sino desde la serie de articulaciones, equivalencias y exclusiones en términos generales y particularmente, en un proyecto político educativo, que sea capaz de articular las diferencias, aunque el camino por recorrer será seguramente un proceso tan largo y difícil como deseable e inevitable.

Por lo anterior, es de suma importancia analizar las inercias que el sistema educativo mexicano conserva desde su origen, en tanto forjador de una identidad mexicana, bajo el mito del mestizaje (Gallardo, 2010) y con ello indagar cómo operan los obstáculos que impiden la construcción de un proyecto pluralista de nación como el que legalmente señala el artículo 2º constitucional, en materia educativa en general y en particular en las reformas curriculares de los niveles educativos mencionados. Analizar los mecanismos de comprensión de la diversidad en las reformas educativas, se considera urgente, en la medida que dicha comprensión pondrá en tensión las estrategias institucionales que se han asumido respecto a la diversidad, y con ello, se podrá acceder a la complejidad y a las múltiples aristas que este fenómeno representa..

## Contenido

El propósito de la investigación es analizar y comprender las formas en que opera la discriminación y el racismo estructural en el sistema educativo mexicano, mediante la revisión de las reformas educativas recientes de los niveles: inicial, preescolar, primaria, secundaria y bachillerato en México, al respecto se ha conformado un marco teórico, analítico y conceptual para comprender los fenómenos de discriminación y racismo estructural en educación, recuperando la categoría de justicia social- justicia curricular.

Tal discusión se ubica en la expansión de los sistemas educativos latinoamericanos y específicamente en las reformas educativas de los años noventa del siglo pasado, que establecieron en la región, la disputa político-académica entre la ampliación de la cobertura en la oferta educativa frente a la mala calidad de los procesos que dicha oferta incluía (Torres, 2011; Puiggrós, 1995).

La literatura pedagógica es abundante (Apple, M; T. da Silva y P. Gentili, 1997.) respecto al análisis de esta aparente contradicción, más que contribuir a ello, nos interesa desplazar la mirada y afirmar que es una contradicción falsa.

Cobertura vs calidad no son opuestos sino aspectos continuos de la misma inequidad educativa. El asunto se remonta al significado de la justicia social (Rawls, 2003), donde se asume que la cobertura es la forma de justicia distributiva en educación, así, mientras mayor sea el porcentaje de cobertura de la educación básica, se dice que se está garantizando el derecho o bien social y luego sigue el mejoramiento de la calidad. (PRONAE, 2002, PROSEDU, 2007).

El defecto que subyace en estas visiones de la justicia educativa es la indiferencia hacia la propia naturaleza de la educación. Porque la educación es un proceso social en el que el “cuánto” no se puede separar del “qué” (Connell, 1993). Y es que la desigual distribución de la educación a las poblaciones indígenas y no indígenas mexicanas, tiene relaciones diferentes con el curriculum de la educación básica actual, puesto que no representa sus expectativas y contextos (Jiménez, 2005). De ahí emana una conclusión política fundamental. La justicia no se puede alcanzar mediante la distribución de la misma cantidad de un bien estándar, es decir no se cumple el derecho a la educación porque haya cobertura en los servicios.

Que una escuela esté equipada no garantiza una educación intercultural, por ejemplo. Es decir, que esté “bien” significa cosas distintas para la clase dirigente, la clase media mestiza, la clase media indígena, las clases pobres mestizas e indígenas, etc. Como puede advertirse, se necesita un concepto de justicia educativa que no sólo contemple lo distributivo, de ahí que un pilar en la concepción de desarrollo del curriculum intercultural, sea la categoría de justicia curricular, desarrollada en Gran Bretaña en los años setenta (Connell, 1993) y luego reinterpretada en España (Besalú 2010):

“La justicia curricular se refiere a las maneras con las que el curriculum concede y retira el poder, autoriza y desautoriza, reconoce y desconoce diferentes grupos de personas, sus conocimientos e identidades. De esta manera, se refiere la justicia de las relaciones sociales producidas en los procesos educativos y a través de ellos” (Connell, 2004).

En lo que respecta a la reforma de la educación básica 2011, se ha encontrado que la incorporación de la educación intercultural en su dimensión declarativa-formal, es decir en el “Acuerdo Secretarial 592 por el que se establece la educación básica”, se localiza en el artículo segundo, apartado “Plan de estudios 2011. Educación Básica” subapartado “I. Principios”:

I.8. Favorecer la inclusión para atender a la diversidad.

La educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Por lo tanto, al reconocer la diversidad que existe en nuestro país, el sistema educativo hace efectivo este derecho al ofrecer 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 del acceso a las oportunidades, y evita los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes.

En correspondencia con este principio, los docentes deben promover entre los estudiantes el reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural como una característica del país y del mundo en el que viven, y fomentar que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad puede apreciarse y practicarse como un aspecto de la vida cotidiana y de enriquecimiento para todos (SEP, 2011:27).

Cuando se dice que “los docentes son los encargados de promover”, se realiza este desplazamiento de lo político del sistema a un nivel didáctico o del aula, incluso analizando el acuerdo en el desarrollo de las distintas asignaturas, no hay elementos para que el docente concrete o lleve a cabo esta promoción. Por otro lado, en el apartado “VII. Diversificación y contextualización curricular: Marcos curriculares para la educación indígena” se señala que:

“...los Marcos Curriculares detonan:

- Las acciones para incorporar los saberes de los pueblos, fortalecer las identidades sociales y culturales, y revertir los procesos de deterioro cultural y lingüístico.
- La inclusión de conocimientos particulares de la cultura indígena y la cultura migrante.
- El desarrollo curricular y el enriquecimiento del Plan y los programas de estudio nacionales.
- El trabajo fructífero en aulas multigrado y unigrado (SEP, 2011:53).

Tal incorporación e inclusión a partir de estos marcos supone que tales conocimientos particulares de la cultura indígena no contienden como nacionales. A la adaptación se le ha agregado un piso más sofisticado encarnado en estos marcos, pero que finalmente opera como apéndice del plan 2011.

El último apartado que de manera explícita aborda el tema de la diversidad en el citado Acuerdo, es el punto “VIII. Parámetros curriculares para la educación indígena”, del cual es interesante destacar:

“...El propósito de creación de la asignatura de Lengua Indígena consiste en incorporar un espacio curricular para que los alumnos estudien, analicen y reflexionen sobre su lengua nativa, a partir de la apropiación de las prácticas sociales del lenguaje, orales y escritas, en los diversos ámbitos de la vida social, así como cumplir con el mandato constitucional sobre los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas.

Una educación en y para la diversidad incluye el derecho de los pueblos indígenas a hablar su lengua, y el de la niñez a recibir una educación bilingüe que contribuya al desarrollo de su lengua materna y favorezca la apropiación de una segunda lengua, con aprendizajes para la vida social y escolar, consolidando el bilingüismo que dé pauta al acceso a una segunda lengua o a varias segundas lenguas adicionales a la lengua materna” (SEP, 2011:54).

Este apartado se refiere en particular a la inclusión de una asignatura de lengua indígena para esa población, al respecto, establece una relación unívoca entre población indígena con hablante de una lengua indígena. Y es que no se reflejan los cambios migratorios actuales que han ido mermando el número de hablantes de una lengua indígena, más no así la filiación étnica. El Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, con base en el Censo de Población y Vivienda 2010 (INEGI,2010), señala que en el país habitan cerca de 17 millones de indígenas y que de esos, cerca de 7 millones son hablantes. En este sentido, los parámetros curriculares están pensados para enseñar a los alumnos indígenas hablantes rurales, aquellos que los antropólogos de los años cuarenta del siglo XX como Gonzalo Aguirre Beltrán, estudiaban en sus “regiones de refugio”. El mismo Censo 2010, señala que el 40% de la población indígena es urbana y pobre.

En conjunto, los textos citados enuncian un nivel de incorporación didáctica de la diversidad, de acuerdo a la categoría de justicia curricular descrita. Esto es, como estrategia de trabajo docente ante la diversidad del aula, no como conflicto identitario en la conformación del sistema educativo. Por lo anterior, las relaciones sociales en la selección de los contenidos y trazado de las finalidades de la reforma, se siguen inclinando hacia la mirada occidental y monolingüe del sistema. Lo anterior también se constata en el desarrollo de los apartados de marcos y parámetros curriculares, puesto que se constriñen a la población indígena como diferencia en el plan de estudios.

Y es que esta relación diferencia-referencia señalaría un elemento constitutivo de nuevas formas de discriminación y exclusión educativa:

a. Por un lado la dimensión cultural en la reforma, señala como referente en su registro étnico, a la clase media mestiza urbana como parámetro para organizar la propuesta. Lo anterior puede advertirse, al describirse las “contextualizaciones” que deben hacerse al curriculum nacional para: los indígenas, migrantes, capacidades especiales, escuelas multigrado. Estos últimos forman pues, los “diferentes” de la educación básica nacional.

b. Señalado quién es el referente y quiénes son los diferentes en el plan de estudios 2011, puede afirmarse como señala Derrida (1972), que al momento de establecer un referente, cualquier otro elemento en la cadena de significación se convierte en la periferia del sistema, es decir se establece una relación de centralidad para el mestizaje y marginación para lo que no es el mestizaje. De ahí que cobra sentido la categoría de inclusión como manera de “integrar desde su diferencia” a los “otros”. Este planteamiento de la inclusión en la reforma, advierte la relación de clase y étnica en la conformación de la nueva educación básica, pues aunque en el discurso formal estén consideradas las diferencias, esta postura es una “simulación” en la concreción de giros conceptuales y curriculares inherentes al reconocimiento justo y equitativo de la diversidad. Estas posturas concuerdan con el multiculturalismo estadounidense, principalmente en sus tendencias del *political correctness*. Esta tendencia supone la inclusión de los diferentes sin ubicar que el reconocimiento no está en la inclusión sino en la reorganización de las relaciones de poder que estructuran un sistema, de ahí que contribuya a performar la discriminación en el sistema educativo.

## Conclusiones

Puede afirmarse entonces, que en la marcha de la legislación, ritualización y reproducción (Puiggrós, 1995) de la reforma de la educación básica, la discriminación y el racismo son inherentes, debido a las formas de exclusión con las que se incluye la diversidad cultural del país. Esta exclusión se advierte en el sostenimiento de las “contextualizaciones, adaptaciones” o metodologías específicas, la inequidad se aprecia en que los contenidos de la reforma no contemplan la representación política y epistemológica de la diversidad cultural del país. Por lo tanto, combatir la discriminación y el racismo encontrado, se relaciona con las nuevas formas de inequidad y desigualdad que centran su atención en la distribución de la misma cantidad de un bien estándar. Estas nuevas formas no terminan de replantear el núcleo consensual (Villoro, 1994) del subsistema de educación básica, donde los acuerdos entre aquellos que participan de las prácticas y procesos educativos: mujeres, pueblos originarios, afrodescendientes, personas con discapacidad y todos aquellos que continúan en la periferia de dicho subsistema, puedan reorganizar las relaciones de poder en los contenidos curriculares y descentrar el sujeto pedagógico que dan sentido a dicha reforma, para plantear la negociación educativa como ejercicio de representación, como ejercicio democrático.

## Bibliografía

- Apple, M; T. da Silva y P. Gentili (1997). *Cultura, política y currículum. Ensayo sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Losada.
- Besalú, X. (2010). *La educación intercultural y el currículo escolar*. Primer Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación, Internet, 1-21 de marzo.
- Connell, R. (1993). *Schools and Social Justice*, Toronto, Our Schools/Our Selves Education Foundation.
- .....(2004). “Pobreza y educación”, en Gentili, P. (coord.) *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*. México: UACM.
- Derrida J. (1972). *Márgenes de la filosofía*. Barcelona: Antrhopos
- Díaz Polanco, H. (1997). *La rebelión zapatista y la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Gallardo, A. (2010). “El sistema educativo mexicano en la condición posmoderna: claves desde la educación indígena,” en Glazman y de Alba (coords.), *En el camino de la titulación. Trazos, tesis y tramos*. México: Posgrado FFYL-UNAM.
- Jiménez, Y. (2005). *El proceso cultural en educación escolarizada. Educación bilingüe intercultural en los zapotecos de Oaxaca*. Granada: Universidad de Granada.
- Puiggrós, A. (1995). “Modernidad, posmodernidad y educación en América Latina”, en de Alba, A. (comp.) *Posmodernidad y Educación*. México: CESU, pp. 178-202
- Rawls, J. (2003). “Justicia como equidad.” En *Revista Española de Control Externo*, v. 5 N° 13.



SEP (2001). Programa Nacional de Educación 2001 – 2006.

.....(2006). Programa Sectorial de Educación 2007 – 2012.

Torres (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.

Villoro, L. (1994). “Los pueblos indios y el derecho a la autonomía.” En *Revista Nexos*, México, Mayo.