



AGENDA INTERCULTURAL PARA LA EDUCACIÓN NACIONAL

Beatriz Rodríguez Sánchez

Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe

PRIORIDAD DE UNA POLÍTICA EDUCATIVA INTERCULTURAL PARA TODAS Y TODOS

Gunther Dietz

Instituto de Investigaciones Educativas Universidad Veracruzana

CAMPOS PRIORITARIOS Y PROPUESTAS DE ACCIÓN

Stefano Sartorello

INIDE Universidad Iberoamericana

PRIORIDADES DE ACCIÓN EDUCATIVA

Sylvia Irene Schmelkes del Valle

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

Área temática: A.16) Multiculturalismo, interculturalidad y educación

Línea temática: 9. Políticas públicas en educación indígena e intercultural

Resumen general del simposio: A partir de una extensa revisión de los hallazgos reportados por las investigaciones educativas realizadas en nuestro país, y de continuadas discusiones y amplios debates sustentados en experiencias de investigación e intervención educativa, un grupo plural y diverso de investigadores educativos adscritos a diferentes instituciones públicas y privadas, nos reunimos en el transcurso del 2018 para analizar avances y retrocesos que la Educación Intercultural y Bilingüe ha tenido a lo largo de las tres últimas décadas en nuestro país.

Resulta contundente que desde 1992, año en que México se reconoce pluricultural en su Constitución y después de 30 años, en la realidad cotidiana -tanto de las escuelas como fuera de ellas-, este país sigue siendo discriminatorio y racista con los pueblos indígenas y afroamericanos que lo habitan.

El producto de las disertaciones y análisis realizadas desde las distintas perspectivas y miradas arribó a la formulación de una Agenda intercultural para la Educación Nacional que busca incidir en la formulación de las nuevas políticas educativas para su implementación por el nuevo gobierno y los gobiernos de las entidades federativas. Es un esfuerzo por traducir en acciones de política educativa los hallazgos que se derivan de las investigaciones educativas, acciones dirigidas a interculturalizar el Sistema Educativo Nacional.

Tenemos grandes retos por enfrentar: la educación intercultural en la gran mayoría de los casos se sigue focalizado preferencialmente a la niñez indígena y en los niveles de educación preescolar y primaria. Atendemos al derecho a la educación que obliga a ofrecer educación de calidad para todos desde la educación inicial hasta la superior.

En este simposio se presentará el resumen Diagnóstico del SEN (educación básica, media superior y superior) realizado desde la investigación educativa, los campos prioritarios de atención y las propuestas de acción, y un resumen de las prioridades en educación, contenidos en la Agenda.

Palabras clave: Investigación educativa, agenda nacional, políticas públicas.

Semblanza de los participantes en el simposio

Beatriz Rodríguez Sánchez

Maestra en Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa del DIE, CINVESTAV- IPN. Licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología – Universidad Autónoma de Nuevo León. Tesista del Doctorado en Enseñanza Superior por el Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos. Ha impulsado el desarrollo de investigación educativa en temas de interculturalidad y participado en la definición de líneas de investigación para la EIB. Ha coordinado la realización de estudios de documentación de costumbres y tradiciones de pueblos indígenas y ha participado en el diseño de materiales multimedia de apoyo al fortalecimiento cultural y lingüístico para la educación intercultural.

Stefano Sartorello

Politólogo por la Universidad de los Estudios de Milán (Italia), Maestro en Antropología Social por el CIESAS DF y Doctor en Educación por la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México, con una tesis sobre el tema de la co-teorización intercultural. Miembro del Sistema Nacional de Investigación, nivel I, actualmente es Director del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana. Sus temas de interés que se relacionan con: a) la interculturalidad, la educación, las pedagogías nativas, la formación docente y la elaboración de materiales educativos con enfoque intercultural; b) las epistemologías emergentes, la producción de conocimientos interculturales y las metodologías colaborativas y horizontales.

Gunther Dietz

Estudios de Antropología Social, Antropología de América, Filosofía y Filología Hispanica en las Universidades de Gotinga y Hamburgo (Alemania), Magister Artium (M.A.) y Doctor (Dr.phil.) en Antropología por la Universidad de Hamburgo (Alemania); docencia en las Universidades de Hamburgo, Granada (España), Aalborg (Dinamarca), Ghent (Bélgica), Veracruzana (México) y Deusto (España), Investigador Titular en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (Xalapa, México) y miembro del Sistema Nacional de Investigadores, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de la Academia Mexicana de Ciencias y de la International Association for Intercultural Education (IAIE).

Sylvia Schmelkes del Valle

Realizó estudios en Sociología con Maestría en Investigación Educativa, en la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México. Investigadora de educación desde 1970. Los primeros 24 años de trabajo los realizó en el Centro de Estudios Educativos (CEE). Directora Académica del CEE. Profesora-Investigadora titular del DIE, CINVESTAV. Asesora del Secretario de Educación Pública. Presidió la Junta de Gobierno del Centro de Investigación e Innovación Educativas de la OCDE. Coordinadora General de Educación Intercultural y Bilingüe de la SEP. Dirigió el INIDE de la UI. Presidenta del INEE. Ha realizado investigación en los campos de la educación de adultos, la calidad de la educación básica, la educación intercultural y la formación en valores.

TEXTOS DEL SIMPOSIO

HACIA UNA AGENDA INTERCULTURAL PARA LA EDUCACIÓN NACIONAL

Gunther Dietz

Prioridad de una política educativa intercultural para todas y todos

La diversidad que caracteriza a la sociedad mexicana contemporánea no puede ni debe seguir siendo percibida por el sistema educativo nacional como un problema o como un obstáculo. Políticas educativas obsoletas, asimiladoras o segregadoras, de origen decimonónico siguen imperando en la imposición de “un modelo” educativo pensado desde arriba y desde afuera de los contextos escolares, reales, concretos y cotidianos. La diversidad cultural, étnica, lingüística, de género, de identidad sexual, de cosmovisiones y religiones, de edades y de clases sociales es una característica inherente a toda sociedad contemporánea. El sistema educativo nacional tiene que aprender a aprovechar la diversidad como un recurso de aprendizaje, como un método de enseñanza y como un enfoque transversal que deberá atravesar todos los niveles y subsistemas, todas las edades y regiones atendidas por la educación pública mexicana; no problematizarla o estigmatizarla.

En los últimos 18 años se han logrado avances importantes: destacan particularmente la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) como instancia transversal de política pública intercultural, la parcial implementación de Parámetros Curriculares en lenguas originarias por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), los primeros pasos para incluir lenguas y culturas originarias en la educación secundaria así como la apertura de bachilleratos y universidades interculturales en varias regiones del país. No obstante, hay grandes retos por enfrentar: la educación intercultural en la gran mayoría de los casos no atiende a todo el estudiantado del país, sino que se sigue focalizado preferencialmente a la niñez indígena, concentrándose en el subsistema denominado de educación indígena (a la que paradójicamente no acude la mayoría de NNA hablantes de lengua indígena) y en los niveles de educación preescolar y primaria.

Ante esta atención sesgada y parcial, las y los jóvenes del país requieren de un enfoque intercultural que forme a todas y a todos para convivir, respetar y apreciar al otro diverso, que genere capacidades y competencias interculturales, tan necesarias para la inclusión, pero también para la pacificación de la sociedad mexicana. Estas competencias no se generan mediante un único enfoque, sino que los saberes-haceres requeridos para convivir entre culturas, entre lenguas, entre géneros y otros, necesariamente se desarrollan desde abajo, partiendo de los diferentes contextos de diversidad locales y regionales. No puede haber respuestas educativas idénticas para situaciones tan heterogéneas como las que caracterizan los contextos rurales y urbanos, indígenas y mestizos, comunitarios y migratorios.

Por ello, una nueva generación de políticas educativas incluyentes e inteligentes, pensadas e implementadas desde un enfoque de derechos, debe partir del reconocimiento de la deuda histórica que el sistema educativo, científico y tecnológico mexicano tiene con los pueblos originarios, cuyos saberes han sido expropiados, folklorizados y/o silenciados por la Conquista y luego por la sociedad criolla y mestiza. Esta deuda de origen colonial que persiste hasta la actualidad se expresa en desigualdades de acceso, equidad y pertinencia educativa, en la exclusión de las lenguas, culturas y saberes indígenas y afroamericanos del sistema educativo nacional y en el desconocimiento y desaprovechamiento de la riqueza de la diversidad cultural y biológica, del “patrimonio biocultural” por parte por la sociedad mexicana.

Partiendo de este reconocimiento, la política educativa deberá distinguir entre, por lo menos, tres tipos de contextos de diversidad, que corresponden con desafíos educativos y con destinatarios diferenciados:

- a. Persiste la urgencia de atender y resolver la desigualdad sobre todo infraestructural y socio-económica que sigue caracterizando las relaciones entre poblaciones indígenas y no-indígenas, mediante políticas para lograr una mayor cobertura, equidad, y calidad de la educación básica, media superior y superior.
- b. Complementariamente, es igualmente necesario atender y reconocer la diferencia étnica, cultural y lingüística como expresión legítima de los pueblos indígenas y afrodescendientes, a través de políticas de pertinencia cultural del curriculum escolar como de oficialización y normalización de las lenguas indígenas como medios de aprendizaje y de comunicación educativa.
- c. En tercer lugar, para el futuro de la educación y para la cohesión y paz social, urge atender y aprovechar la diversidad de diversidades (culturales, étnicas, religiosas, de género, de generación etc.) como un recurso estratégico para toda la nación mexicana.

Como consecuencia de esta distinción de políticas para resolver diferencialmente desafíos planteados por la desigualdad, por la diferencia y por la diversidad, proponemos distinguir tres tipos de necesidades educativas y desarrollar por ello tres polos diferentes de actuación prioritaria, que son mutuamente complementarios y que entrelazados generan políticas educativas inteligentes, diversificadas y contextualizadas:

- I. La que atiende las demandas y necesidades educativas de las comunidades indígenas en sus propias regiones de origen;
- II. La que atienda las demandas y necesidades educativas de las personas y/o comunidades indígenas en zonas urbanas;
- III. La que atienda las demandas y necesidades de reconocimiento y aprovechamiento de la diversidad cultural como recurso de la sociedad no-indígena, mestiza.

2. Diagnóstico del Sistema Educativo Nacional (SEN) desde la investigación educativa

Desde su nacimiento en el siglo XIX, el SEN estableció un solo referente cultural como sujeto pedagógico: el de la mexicanidad-mestiza. Éste alude a una cultura homogénea como identidad nacional, al español como lengua dominante y al positivismo como canon epistemológico de las ciencias escolares. Esta triada ha excluido otras culturas, lenguas y conocimientos como las de los pueblos originarios y afroamericanos. La relación entre el Estado mexicano y sus pueblos originarios en lo concerniente a lo educativo, se puede organizar temporalmente en los siguientes periodos:

El primero corresponde a la política de castellanización del indigenismo oficial, cuyo objetivo fue integrar social y culturalmente a los pueblos indígenas dentro de la sociedad mexicana, mediante un proceso de aculturación y homogeneización. El segundo momento corresponde a las políticas de educación bilingüe y bicultural, impulsadas por intelectuales indígenas en la década de los setenta, que estableció la necesidad de conformar un subsistema de educación indígena en donde se aprendiera la lengua y cultura originaria a la par que el español y la cultura nacional. Esta intención propició la inclusión de lo indígena de manera idealista y esencializada, por lo que la educación nacional continuó intacta en su núcleo cultural y se profundizaron las desigualdades entre el subsistema de educación indígena y el SEN.

Con el levantamiento zapatista en 1994 y la presión que impulsó el movimiento indígena mexicano reunido en el Congreso Nacional Indígena (CNI), se abrió paso a las políticas de educación intercultural bilingüe (EIB). Este hecho se articuló además al discurso de varios organismos internacionales que planteaban la necesidad del reconocimiento de la diversidad étnica, cultural y lingüística. A partir de entonces se perfilan dos grandes tendencias para la EIB en nuestro país:

- 1) La acción política de los gobiernos entre 2000 y 2012 planteó la necesidad de un giro en la forma de relación de las políticas, afirmando que la EIB no es sólo para los indígenas sino para todos los habitantes de la nación. Si bien se emprendieron acciones de gran calado como la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), las universidades interculturales, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), el esfuerzo mermó en el sexenio calderonista reduciéndose dramáticamente el rango de acción de estas políticas, sobre todo ante las expectativas relacionadas con una EIB para todos.
- 2) Ante este escenario, la acción política de la sociedad civil impulsó de manera innovadora la necesidad de construir políticas educativas desde otras bases, en donde los sujetos de atención y, en particular, las organizaciones indígenas pasaron a ser agentes activos del diseño y puesta en marcha de tales políticas.

Estas dos tendencias, la de acción gubernamental y la de la acción de la sociedad civil, se han ido distanciando cada vez más. En las recientes reformas educativas el concepto de interculturalidad ha sido reemplazado por el de inclusión educativa, en donde se integra a todos los grupos excluidos del referente dominante:

personas con capacidades diferentes, migrantes, jornaleros agrícolas, indígenas, etc., de manera que las luchas y la demanda histórica en torno al reconocimiento de los pueblos indígenas como sujetos de derecho quedó diluida y marginada de la agenda de políticas públicas nacionales. Desde el enfoque inclusivo se minoriza, desvalora y se tiende a victimizar a los estudiantes, sus lenguas y culturas, desde una visión de déficit sociocultural, lingüístico y educativo que no resulta compatible con un enfoque intercultural donde el reconocimiento constitucional de México como nación pluricultural, sustentada en los pueblos originarios, supone un recurso de aprendizaje, un método de enseñanza y un enfoque transversal a todos los niveles y subsistemas, todas las edades y regiones atendidas por la educación pública mexicana.

En este marco, es menester señalar que las investigaciones educativas enfatizan la diferencia conceptual entre la pluri o multiculturalidad y la interculturalidad. Mientras que los primeros dos términos tienen un significado meramente descriptivo por medio del cual se reconoce la presencia de la diversidad sociocultural y lingüística en un cierto contexto (áulico, escolar, regional o nacional), la interculturalidad se concibe como un concepto más denso, que plantea el asunto del poder y de las asimetrías sociales, económicas, políticas y educativas que han caracterizado históricamente las relaciones entre sociedad nacional y pueblos indígenas. Es así que, a diferencia de la pluri o multiculturalidad, la interculturalidad subraya enfáticamente la dimensión relacional, dinámica, histórica de las relaciones interculturales entre sociedad nacional y pueblos indígenas.

Al interior de los debates teórico-conceptuales en torno a la interculturalidad, se observa una importante diferencia a partir del locus de enunciación y de la direccionalidad desde la cual ésta se concibe. Desde arriba, o sea desde las concepciones que surgen de las instituciones estatales y dependencias educativas, suele predominar un discurso intercultural prescriptivo y romántico, una visión dialógica de la interculturalidad que habla de tolerancia y armonía entre las diferencias y que no explícita las causas profundas que subyacen al racismo y a la discriminación arraigados en la cultura nacional, y que también se reflejan en las políticas educativas.

Desde abajo, o sea desde aquellas concepciones que brotan desde las organizaciones indígenas, se reporta la prevalencia de concepciones críticas y conflictivas de la interculturalidad, que hacen referencia a intensos procesos de apropiación de la escuela por parte de los pueblos y organizaciones indígenas, protagonizando procesos etno-genéticos, autonomías de facto y una interesante intermediación étnico-política de las organizaciones indígenas con el Estado. Estas concepciones remiten a proyectos y procesos educativos interculturales construidos en espacios autónomos y desde los márgenes del sistema educativo, o bien desde aquellos intersticios que dejan abiertas las políticas educativas oficiales, y que posibilitan que la educación intercultural adquiera sustancia y sentido desde lo propio. Las propuestas educativas interculturales generadas desde abajo y desde adentro están estrechamente relacionadas con reivindicaciones político-sociales por el control territorial, la autonomía, el buen vivir y la comunalidad, así como por la importancia de articular los procesos educativos escolares formales con los procesos de socialización comunitaria y familiar in situ que se dan en los pueblos y comunidades.

Lo anterior marca la importancia de asegurar la participación activa de organizaciones, comunidades y profesionistas indígenas, como actores centrales junto a las cuales construir, de forma colaborativa, dialógica y horizontal, nuevas políticas, propuestas, procesos y materiales educativos con enfoque intercultural bilingüe, que resulten pertinentes y relevantes para niños, jóvenes y adultos indígenas.

La investigación educativa sobre EIB señala la importancia del tema del bilingüismo, fenómeno lingüístico y social complejo que implica el dominio de dos lenguas por una misma persona. Para que una persona sea considerada realmente bilingüe, ha de pasar por procesos de adquisición y enseñanza que la pongan frente a la forma y el funcionamiento de esas dos lenguas para llegar a ser realmente competente en ambas.

El bilingüismo tiene dos caras; una luminosa, que propicia el desarrollo del bilingüe y lo pone en una situación de ventaja cognitiva, lingüística y social. Ser bilingüe es sinónimo de estatus académico, de bonanza económica y de oportunidades óptimas; la otra, su cara oscura, es la que lo pone en una situación de desventaja, pues desplaza a su lengua materna en la mayoría de los ámbitos de uso; ello con un sinfín de consecuencias negativas, de acuerdo con las circunstancias del contacto. Las más lesivas son la fractura de la identidad, la deslealtad lingüística y la pérdida de la lengua materna. Éste es el caso de los hablantes de lenguas originarias en contacto con el español.

Los antecedentes históricos del bilingüismo se remontan a la era prehispánica que siempre tuvo imperios dominantes que imponían su canon lingüístico, como fue el caso del náhuatl para los mexicas. En cada hito de la historia mexicana, Colonia, Independencia, Revolución, se repite la misma disyuntiva: ¿se enseñan sus lenguas a los hablantes indígenas o se les enseña el español?; ¿se les alfabetiza en español o únicamente se enseña la forma oral?

A partir de los años 90, desde la perspectiva de la EIB se prometió respetar los derechos lingüísticos de los niños indígenas con una enseñanza en sus lenguas maternas como punto de partida. Hasta donde señalan las estadísticas esta promesa se desvanece ante la realidad: los niños indígenas no son enseñados en sus lenguas y el desplazamiento lingüístico es apabullante si se toman en cuenta el aumento de las lenguas originarias en peligro de extinción. Ante este sombrío panorama podemos afirmar que las políticas lingüísticas están todavía muy distantes de cumplir con sus postulados y lineamientos.

Otro campo apremiante que emerge de la investigación educativa sobre EIB, es el de la formación de docentes que mantiene sesgos del indigenismo del siglo pasado. Los diseños curriculares para la formación de docentes indígenas y también para las instancias que forman a docentes del sistema educativo general, mantienen un discurso cultural que fija la imagen de lo indígena. Lo anterior, tiene diferentes implicaciones, entre ellas la de negar los nuevos rostros, demandas y derechos de los pueblos.

A la fecha contamos con propuestas para la formación de docentes indígenas que recuperan el debate de lo que se ha configurado como el campo de la educación intercultural y bilingüe; sin embargo, para la formación de docentes que laboran en el sistema general en los distintos niveles de la educación básica,

el tema de la diversidad e interculturalidad ocupa una posición marginal y está siendo substituido por el enfoque de la educación inclusiva.

Los datos del INEE (2017), bajo la perspectiva de identificación de la población indígena por ser hablante de una lengua originaria (HLI), indican que si bien niñas/os indígenas en su mayoría se encuentran en el nivel de preescolar y primaria indígena de la DGEI (68% y 54%), una alta proporción se encuentra en las escuelas de preescolar y primarias de tipo general (23% y 43%), y en la secundaria la mayor proporción de jóvenes indígenas se encuentran en telesecundaria (52.4%), en secundarias técnicas (23.3%) y en secundarias de tipo general (21.4%). Estos datos muestran la necesidad de interculturalizar la formación inicial y continua no sólo de los maestros que trabajan en el medio indígena, sino también de los que laboran en todo el sistema de educación básica.

La investigación educativa sobre procesos de escolarización indígena en escuelas de educación indígena de preescolar y primaria muestra: a) la persistencia de una práctica docente en la que se privilegia el uso del español; b) las contradicciones que enfrentan los docentes para la enseñanza de las dos lenguas cuando las condiciones de continuidad escolar de las y los niños indígenas en secundaria y los siguientes niveles sólo reconoce el dominio oral y escrito del español, además de no contar con educación indígena o intercultural y bilingüe después de la escuela primaria; c) la desubicación lingüística de los docentes que se asignan a las escuelas de educación primaria y preescolar indígena; d) la inequidad que presentan las trayectorias escolares y formativas de los maestros asignados a la educación en el medio indígena; e) la persistente discriminación en distintos niveles sobre los niños y maestros por ser hablantes de lengua originarias; f) la negación que desde el sistema escolar se hace de los saberes y prácticas culturales de los pueblos originarios; g) la inequidad en un amplio sector de escuelas con carencias básicas.

El tema de la formación docente para un trabajo bilingüe -con las lenguas originarias y el español-, es una asignatura pendiente en los procesos formativos. El discurso recurrente resalta que el problema para una enseñanza bilingüe es la carencia en “métodos específicos” (lengua indígena como L1 o como L2 y el español), aspecto que se reduce a una dimensión más bien técnica, sin reconocer y apuntar a la ausente operación de la Ley de derechos lingüísticos (2003). En las aulas de primaria y secundaria no es un hecho el uso de la lengua indígena como lengua de enseñanza ya que, aunque existen materiales en algunas lenguas indígenas, éstas no abarcan la totalidad de las lenguas habladas y los docentes tampoco tienen una formación que les permita el trabajo con las lenguas presentes en las aulas; adicionalmente muchos de ellos no hablan la lengua de sus alumnos y/o de la comunidad en donde se ubica la escuela. En consecuencia, tampoco la alfabetización inicial se realiza en la lengua indígena, para posteriormente pasar a la enseñanza del español y de su escritura como segunda lengua.

La investigación educativa en escuelas urbanas señala: a) la discriminación y racismo presente de modo solapado y explícito en la relación con los niños, jóvenes y familias denominadas migrantes indígenas a las ciudades; b) la dificultad de los docentes para trabajar desde una perspectiva de diversidad en distintas

dimensiones entre ellas, la lingüística, étnica, cultural; c) la reducción del enfoque intercultural a una perspectiva de vulnerabilidad para atender a niñas/os indígenas en escuelas y programas sociales; d) la ausencia de un trabajo integral desde todos los niveles que atañen a la escuela para ampliar las perspectivas de lo que es enseñar, aprender y evaluar en contextos de diversidad y desigualdad social.

Es así que, en las zonas urbanas, el sistema escolarizado mexicano reproduce una universalidad hegemónica que, por una parte, se conforma con el reconocimiento y el respeto como puntales para una “verdadera solidaridad social” que no se logra, ni se ha visualizado como imprescindible y, por otra, plantea respeto y reconocimiento al indígena dentro de su condición de indígena. En este sentido, el respeto se traduce como distancia entre las culturas, manteniendo la hegemonía de una cultura dominante sobre otra.

En varios centros escolares de las principales zonas metropolitanas de México, las lenguas distintas al castellano no se toman como un factor dentro del proceso de aprendizaje, sino como justificante para la alienación del menor. Se identifican episodios de segregación étnica y el desarrollo de ciertas pautas de bilingüismo como estrategia de defensa frente a la violencia interétnica. En las principales zonas metropolitanas del país (Guadalajara, Monterrey, Ciudad de México) no se resuelve la pertinencia lingüística de la atención educativa en escuelas que presentan una composición multicultural, y la emergencia de contextos donde coexisten varias lenguas y variantes coloca a los niños en mayores desventajas de desigualdad y se aleja de la equidad educativa.

Una serie de situaciones afectan las escuelas multigrado. Una de estas es la indefinición sobre lo que es “multigrado”. Para la SEP, es cualquier escuela donde un maestro atiende a más de un grupo a la vez. Para el INEE una escuela multigrado es aquella en donde sus docentes tienen que atender a grupos conformados por estudiantes de más de un grado. Lo anterior no permite identificar y visibilizar de manera contundente cuántas escuelas se encuentran en esta situación, así como evaluar sus resultados y condiciones en que trabajan. No existe un programa de formación específica para los docentes de escuelas multigrado. Otros problemas se derivan de la densidad poblacional, de la distancia de estas escuelas de las cabeceras municipales donde suelen vivir los maestros, de infraestructura y equipamiento deficiente y de la escasa posibilidad de acceso a programas públicos de apoyo.

Desde la investigación educativa ha sido identificado el traslape entre la población identificada como “jornaleros agrícolas migrantes” y la “indígena”. El 40 por ciento de los jornaleros agrícolas pertenece a una comunidad indígena. La situación de pobreza y/o marginalidad condiciona, entre otros aspectos, el acceso de niños y niñas miembros de familias jornaleras, a la educación escolarizada, o su permanencia una vez matriculados. La migración impide a los niños estar un ciclo escolar completo en un mismo lugar. La oferta educativa no se adapta a la circunstancia de diversidad cultural que se manifiesta en los lugares de destino. Asimismo, los docentes trabajan en condiciones precarias y sin contar con los materiales educativos adecuados.

En lo que toca al sistema medio superior en regiones rurales e indígenas del país, el programa federal de telebachilleratos comunitarios fue creado en el 2013 con el fin de ampliar la cobertura en educación media superior, y cuenta hoy con más de 3,300 planteles. Si bien esta modalidad de bachillerato se encuentra presente en contextos indígenas no existe dato acerca de los planteles que cubren población indígena. Esta propuesta educativa ha ampliado cobertura, pero presenta fuertes debilidades por las deficientes condiciones laborales y de perfil de los docentes que no tienen la formación didáctico-pedagógica requerida, dado que son egresados de diferentes licenciaturas e imparten asignaturas que no van de acuerdo con su perfil.

A nivel superior, el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística se ha expresado de forma discontinua y limitada. En las universidades convencionales, caracterizadas por la gran diversidad de su alumnado, el enfoque intercultural ha llegado de forma insuficiente, limitada y reducida generalmente a la adopción de acciones afirmativas – programas compensatorios en forma de tutorías, becas, cupos, etc. – que no atienden al principio de justicia curricular necesario para transformar los contenidos de los planes de estudio de manera que se logre una formación culturalmente pertinente. Tampoco se ha puesto sobre la mesa una discusión sobre la posibilidad de generar espacios formativos que den cabida al pluralismo epistemológico.

Algunas universidades y centros de investigación han puesto en marcha diversas iniciativas que impactan los currículos, pero estas acciones consisten principalmente en ofrecer cursos o asignaturas optativas – sin adecuaciones disciplinares, ni transversalización real, ni integración obligatoria a las mallas curriculares – de contenidos formativos que buscan sensibilizar a profesores y estudiantes sobre la diversidad cultural de nuestro país. Pocas universidades han asociado acciones de descentralización y regionalización de la oferta académica con la atención de vocaciones regionales y demandas concretas de grupos indígenas; esto permitiría que no se enfocarían sólo en el acceso a la educación superior, sino en su pertinencia. Es sintomático que la diversidad en las universidades no es un tema en la agenda de las autoridades universitarias de las propias instituciones; esto se observa en el reciente documento entregado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) al gobierno federal entrante titulado “Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior de México”.

A nivel posgrado, las acciones se han concentrado en el impulso de becarios indígenas en programas de maestría y doctorado en México y el extranjero a través del programa IFP-México coordinado desde CIESAS y de convocatorias de becas focalizadas a estudiantes indígenas desde CONACYT. Sin duda, pocos indígenas egresados de las universidades continúan sus estudios de posgrado a pesar de formar parte de sus expectativas y planes de vida debido a problemas de acceso, competencias distintas a las solicitadas para ingresar en programas de calidad (por ejemplo, el dominio del inglés), la ausencia de programas de posgrado con enfoque intercultural, etc.

Por otro lado, las 12 universidades interculturales (UIs) actualmente en operación se han constituido como un subsistema de la educación superior en México que tienen la intención de atender necesidades, demandas y propuestas de formación de nivel superior, particularmente de pueblos indígenas. Se identifican tres modelos de gobernanza de universidades interculturales: el modelo CGEIB, que se caracteriza por la influencia de dicha Coordinación y los gobiernos estatales en su funcionamiento, el modelo de universidades privadas (como en el caso del ISIA, creado en colaboración con el sistema universitarios jesuita) y/o dependientes de ONGs (IIÑ), y el modelo UVI, que se caracteriza por estar inserta como entidad académica en la estructura de una universidad convencional con autonomía.

Si bien desde su creación las universidades que han adoptado este enfoque no han visualizado limitar el acceso a pueblos originarios, la mayoría de sus estudiantes son indígenas y más del 50% son mujeres. Esto ha abierto posibilidades de acceso a educación superior a jóvenes generaciones de origen culturalmente diverso, quienes de otra manera no hubieran tenido la oportunidad de construir un proyecto de desarrollo profesional, así como también ha generado procesos de reconfiguración de las identidades de los jóvenes indígenas y de su posición en sus comunidades y regiones en razón de su grupo etario, género, nivel de escolaridad, etc.

Es importante mencionar que la investigación en las universidades interculturales, además de constituir una función sustantiva relevante que debe articularse a la docencia, a la difusión cultural, a la divulgación del conocimiento y a la extensión de los servicios, constituye la esencia de su misión y vocación institucional, debido al compromiso que estas instituciones asumen al proponerse recuperar, sistematizar y poner en diálogo procesos epistémicos diversos.

De la investigación educativa, emergen aspectos preocupantes en el diseño y operación de las universidades interculturales: 1) el insuficiente y errático financiamiento, la falta de apoyos financieros a sus estudiantes (provenientes de los sectores socioeconómicamente más marginados de la sociedad), la falta de infraestructura de apoyo (comedores, dormitorios, bibliotecas, laboratorios etc.); 2) las precarias formas de contratación, la falta de programas de basificación, esquemas de formación e incentivos para la permanencia de los docentes; 3) la relación de subordinación y sujeción a los vaivenes políticos de los gobiernos estatales de los estados donde operan; 4) su escasa vinculación con universidades convencionales y marginalidad en el ámbito de la educación superior; 5) el carácter heterodoxo y poco convencional de su oferta académica, así como cuestionamientos sobre su pertinencia y calidad; 6) la continuidad de trayectorias educativas precarias y marginales de los estudiantes de estas instituciones educativas; 7) los retos de los egresados en el mercado laboral, sus comunidades y en el ámbito académico en el que muchos egresados aspiran continuar sus estudios; 8) la inequidad en los procesos de evaluación y acreditación de sus programas académicos por la ausencia de indicadores específicos y pertinentes de calidad; 9) los limitados usos de las lenguas indígenas y su rol en procesos de normalización lingüística.

CAMPOS PRIORITARIOS Y PROPUESTAS DE ACCIÓN

Stefano Sartorello

A partir del diagnóstico presentado en el apartado anterior, y con el fin de contribuir en el diseño de políticas y programas que promuevan la implementación de una EIB en el SEN de México, se han definido acciones en seis campos prioritarios. Por cada uno se formulan propuestas de acción específicas.

1. Estado, normatividad y políticas

1.1. Propuestas de acción

- a) Fomentar la construcción de políticas públicas “desde abajo”, es decir, escuchar e integrar de manera activa a todas y todos los actores diversos implicados, especialmente a los pueblos indígenas y afromexicanos. Promover la investigación de experiencias de transferencia de ideas para políticas educativas “de abajo hacia arriba”, para indagar en qué medida esos procesos locales, regionales, que se forman desde abajo, comunican o nutren la hechura de políticas públicas, así como el fortalecimiento de la participación pública en educación.
- b) Asumir que las políticas de atención a la diversidad son para todos y no sólo para los pueblos indígenas o una población específica, que son políticas diferenciadas que deben regir la relación entre el Estado y los pueblos y grupos sociales, culturales o lingüísticos diferenciados.
- c) Revisar los indicadores educativos que se usan actualmente para medir el logro educativo y la calidad educativa, que partan de investigaciones previas o por realizarse que den cuenta de la riqueza de los pueblos indígenas y sus formas de aprender y ver el mundo, y no desde el déficit y la imposición de criterios educativos homogeneizantes que solo se miden a través de las pruebas estandarizadas.
- d) Considerar el documento emitido por el INEE en el 2017, Directrices para Mejorar la Atención Educativa de Niños, Niñas y Adolescentes Indígenas en Educación Básica, como insumo de diseño de políticas educativas, sobre todo en un contexto en donde la política educativa se alinea al concepto de inclusión y deja de lado la diversidad cultural y lingüística de las escuelas mexicanas.

Directriz 1. Fortalecer el enfoque de inclusión, equidad y no discriminación en la política educativa nacional, con énfasis en la atención y la participación de la población indígena.

Directriz 2. Robustecer el vínculo entre la escuela y la comunidad, como ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas, y base de la pertinencia y la calidad de la educación que reciben.

Directriz 3. Establecer un modelo curricular que favorezca la interculturalidad en toda la educación obligatoria y garantice su pertinencia cultural y lingüística para la población indígena.

Directriz 4. Garantizar el desarrollo profesional de docentes y directivos acorde con las necesidades educativas y los derechos de la niñez indígena.

Directriz 5. Garantizar centros escolares con infraestructura y equipamiento que respondan a las necesidades de las comunidades indígenas.

Directriz 6. Impulsar la mejora y la innovación permanente de la educación para la niñez indígena.

- e) Analizar y reorientar el sentido que se le ha dado a las nociones de inclusión y equidad en la política educativa. Es importante no confundir equidad con igualdad, así como tampoco plantear una inclusión que diluya la diversidad y cuyo énfasis sea fundamentalmente en el acceso. Consideramos que la revisión del actual modelo de atención educativa es central para garantizar una política educativa con enfoque de derechos, específicamente los de los pueblos indígenas.
- f) Atender con carácter urgente la educación intercultural de las escuelas urbanas, de manera que se aborde la discriminación y el racismo que está debajo de la falta de atención a los pueblos indígenas del país. Es necesario trabajar con la población que no se reconoce indígena para eliminar prejuicios y barreras que no permiten reconocernos como un país pluricultural.
- g) Generar mecanismos de exigibilidad respecto al cumplimiento de las políticas educativas, no en términos de la lógica interna de las mismas, sino a través de modelos alternos y retomando por las Directrices del INEE para Mejorar la Atención Educativa de Niños, Niñas y Adolescentes Indígenas en Educación Básica.

2. Enfoques teóricos, epistemológicos y metodológicos sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe

2.1. Propuestas de acción

- a) Promover la interculturalización del sistema educativo nacional en todos los niveles educativos, desde la educación básica hasta la superior, favoreciendo una real valoración y dignificación de las lenguas y culturas indígenas en el ámbito educativo formal. Esto supone superar los recientes planteamientos en pro de una educación inclusiva para la población indígena que, al ser considerada un sector vulnerable de la población nacional, tiende a victimizar a los estudiantes, sus lenguas y culturas, desde una visión de déficit sociocultural, lingüístico y educativo que no resulta compatible con un enfoque intercultural donde el reconocimiento constitucional de México como nación pluricultural, sustentada en los pueblos originarios, supone un recurso de aprendizaje, un método de enseñanza y un enfoque transversal a todos los niveles y subsistemas, todas las edades y regiones atendidas por la educación pública mexicana.

- b) Fomentar la participación de las comunidades, organizaciones, movimientos y pueblos indígenas en la investigación, diseño, implementación, seguimiento y evaluación de los procesos, programas y materiales educativos destinados a ellos y al conjunto de la población nacional, con el fin de contribuir a eliminar el racismo estructural y la discriminación que caracteriza las relaciones entre la sociedad nacional y los pueblos indígenas y que se refleja en las políticas y materiales educativos.
- c) Promover la flexibilización y diversificación curricular, con el fin de adecuar la oferta educativa en todos los niveles educativos a las características socioculturales y lingüísticas de la población indígenas y afrodescendientes así como a las características de género, adscripción religiosa y otras que configuran la diversidad de diversidades que constituye la nación mexicana.
- d) Fomentar la producción y difusión de una producción científica diversificada e interculturalizada que consolide las tendencias reportadas relativas al incremento del conocimiento aplicado, los métodos colaborativos, el activismo académico y la emergencia de equipos de investigación-intervención interculturales, tanto desde los centros públicos de investigación, universidades públicas y privadas, las agencias de financiamiento, el CONACYT y el sector público en general. Lo anterior implicará:
 - i. Interculturalizar y diversificar los criterios e ingreso, promoción, estímulo y evaluación académicos.
 - ii. Adaptar los criterios de evaluación y administración de recursos financieros en proyectos de investigación aplicados a la atención educativa de la diversidad e interculturalizados, inspirados en metodologías dialógicas, colaborativas y descolonizadoras en los que participen activamente los integrantes de la sociedad civil, grupos y organizaciones de base.
 - iii. Estimular la formación de redes de conocimiento y grupos académicos que incidan en la producción de conocimientos colaborativos e interculturales, con la participación activa no solo de los integrantes de los pueblos y organizaciones indígenas, sino de quienes luchan por la defensa de su propia condición diversa.
 - iv. Como política pública, promover la apertura de líneas de investigación y financiamiento que contribuyan al desarrollo de conocimiento en el caso de la diversidad de género, religiosa, entre otras.

3. El bilingüismo como tema prioritario en las políticas lingüísticas y educativas

3.1. Propuestas de acción

- a. Participación directa y concreta de los actores centrales de la planeación lingüística, a saber, los hablantes de las lenguas indígenas.

- b. Revisar a fondo las políticas lingüísticas y educativas vigentes y abrirlas a la ciudadanía. Sensibilizar de manera consistente y práctica la presencia indígena en toda la República y la diversidad lingüística y étnica que ello implica.
- c. Abrir de igual manera la información sobre el alto índice de migración indígena que se registra y las consecuencias sociolingüísticas que de ella se derivan: lenguas indígenas en contacto con otras lenguas originarias; lenguas originarias en contacto con el español y lenguas indígenas en contacto con el inglés. A todas luces todos estos contactos propician bilingüismos variados que no pueden ser asumidos bajo el mero rubro de bilingüismo.
- d. Propiciar el uso de las lenguas originarias en diferentes ámbitos de uso, donde predomina mayoritariamente el español.
- e. Aprovechar el paisaje lingüístico para el uso de la lengua escrita de las lenguas originarias en sus localidades y regiones. Esto haría bilingües más competentes.
- f. Aumentar los materiales didácticos de apoyo. Si bien es cierto que el esfuerzo de algunas instituciones ha sido evidente, también lo es que no se ha logrado que dichos materiales correspondan a la variante de la lengua del lugar al que llegan.
- g. Concientizar a los padres de familia, a los maestros y a los niños de las llamadas escuelas bilingües (sobre todo las urbanas) del valor de todas las lenguas y de su poder comunicativo. Sólo haciendo visibles a los hablantes y sus lenguas, se dará el primer paso a un bilingüismo medianamente equilibrado.
- h. Motivar actos interculturales genuinos en donde se hagan visibles las lenguas originarias sin folklorismos ni paternalismos.

4. Formación de docentes e investigadores para la EIB

4.1. Propuestas de acción

- a. Integrar equipos de profesionales e investigadores indígenas y no indígenas para fortalecer y re-construir las instituciones y las propuestas de *formación inicial* y *continua* de docentes para el medio indígena que consideren el derecho a la educación de los pueblos basada en sus procesos de decisión, saberes y expectativas de vida.
- b. Recuperar los recursos humanos –profesionistas e investigadores– que se han formado en el campo de la educación indígena, la educación intercultural y en el de la atención a la diversidad sociocultural y lingüística, para fortalecer y trabajar en propuestas de formación de docentes para la educación básica general que contemple el tema de la diversidad y la diferencia con sentido de equidad y derecho.

- c. Fortalecer el trabajo en las instituciones encargadas de la *formación inicial indígena* (escuelas normales que ofrecen Lic. en educación preescolar y primaria indígena con enfoque intercultural bilingüe), y de las encargadas de la *nivelación y profesionalización* de docentes indígenas (LEP y LEPMI, UPN), en sus dimensiones institucionales, curriculares y en el ámbito del trabajo con los formadores de docentes.
- d. Fortalecer el trabajo de las Escuelas Normales que forman a docentes para la educación básica general, en la reformulación de las concepciones curriculares sobre la diversidad, la inequidad, la injusticia cultural y las implicaciones de los procesos escolares en escenarios multiétnicos y multilingües. Así también, fortalecer las dimensiones institucionales y el ámbito de trabajo con los formadores de docentes.
- e. Impulsar el trabajo pedagógico de redes de docentes e investigadores para fortalecer ámbitos centrales del quehacer escolar en el medio indígena, escuelas que en más del 70% se organizan en aulas denominadas multigrado. En este sentido, los currículos de formación de docentes requieren incorporar líneas de especialización sobre los desafíos y necesidades pedagógicas que implica la docencia en aulas multigrado y, multilingües en muchos casos.
- f. Revisar y redefinir los modelos de ingreso y promoción a la docencia indígena vigentes en el actual contexto de reforma a la luz de las demandas, necesidades y realidades de las comunidades indígenas. Un maestro idóneo definido como tal en el marco de la evaluación docente no es necesariamente idóneo para las comunidades indígenas donde labora o laborará.
- g. Impulsar trabajos en equipos de docentes, especialista, padres de familia y agentes educativos vinculados a la educación escolar indígena, que contribuyan a redefinir modelos de evaluación de los aprendizajes escolares de las/los niñas/os y jóvenes indígenas en perspectivas que reconozcan diversas formas de aprender y habilidades de diversos tipos, lo que se vincularía con los enfoques socioculturales y para la diversidad presentes en los debates educativos.
- h. Impulsar procesos de investigación sobre las prácticas docentes y los procesos de formación de docentes para el medio indígena y el general, en contextos de diversidad y desigualdad, -ámbito abandonado-. Estas investigaciones pueden recuperar el potencial pedagógico de los maestros desde diversas perspectivas, para contribuir y nutrir los procesos de formación inicial y continua.

5. Interculturalidad en básica y media superior: niveles y contextos

5.1 Propuestas de acción

- a. Ampliar la estrategia educativa intercultural en zonas urbanas y metropolitanas, de tal manera que el profesor o profesora bilingüe (español-lengua vernácula) trascienda su papel como

intermediario-traductor. Mantener su labor centrada en tal tarea precariza su función de profesor especializado en diversidad cultural, formado en conocimientos sobre la multiculturalidad y la interculturalidad.

- b. Considerar la situación sociocultural de desigualdad que condiciona la formación escolarizada de los estudiantes. La situación sociocultural que rodea a los centros escolares debe ser un punto de partida para fundar una estrategia de reconocimiento y respeto distinta a la culturalista. Estos planteamientos deben permear los contenidos curriculares, así como las estrategias didácticas y/o pedagógicas que implementadas.
- c. Considerar experiencias y proyectos educativos de corte crítico, la mayoría no escolarizados, para el enriquecimiento y contextualización del sistema educativo y de su propuesta intercultural.
- d. Incorporar el enfoque comunicativo y funcional en la enseñanza de la lengua indígena e incorporar las TIC en su enseñanza a fin de ampliar el acceso a la información y potenciar el uso de la palabra a la población indígena, posibilitando además la documentación y difusión de sus conocimientos ancestrales, formas de vida y cosmovisiones.
- e. Realizar un diagnóstico de la situación de las escuelas multigrado para delinear políticas educativas específicas hacia este tipo de escuelas. La formación docente debe incluir acciones y herramientas específicas para la atención multigrado y en contextos interculturales. Hacer una revisión del concepto “multigrado” en vías a su unificación y a la inclusión de las escuelas multigrado en diferentes programas de apoyo.
- f. Mejorar las condiciones laborales de los docentes respecto al nivel de salarios y atender la seguridad de los docentes al trasladarse a regiones alejadas.
- g. Partir del cumplimiento al derecho a la educación de calidad de todos los niños, en especial de la población migrante, proporcionando escuelas dignas, con posibilidades de acceso, garantizando su permanencia y aprovechamiento y una educación pertinente a su contexto, considerando los ciclos agrícolas y la particular forma de vida de estas comunidades.
- h. Empezar un estudio que actualice sobre las características sociales, culturales, educativas y demográficas de los jornaleros migrantes en todas las zonas donde ellos se asientan. Actualmente se cuenta con estudios parciales de determinadas entidades o regiones agrícolas.
- i. Enfatizamos la atención a las Directrices emitidas por el INEE para mejorar la atención educativa de la población de niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes:

Directriz 1. Rediseñar las políticas de atención educativa a partir del fortalecimiento del presupuesto público, los procesos de planeación, la coordinación institucional y la participación social.

Directriz 2. Asegurar la pertinencia de un modelo educativo intercultural, así como la disponibilidad, idoneidad y desarrollo profesional del personal con funciones de docencia.

Directriz 3. Desarrollar un Sistema Unificado de Información Educativa y adecuar las normas de control escolar.

Directriz 4. Fomentar la innovación, la evaluación educativa y la gestión social de proyectos.

- j. Considerar los resultados de estudios de las condiciones en que se implementan las modalidades de telesecundaria y de telebachillerato y resarcir sus deficiencias. Mejorar las condiciones materiales de infraestructura de este servicio. Revisar las posibles incongruencias del mismo modelo y la falta de pertinencia, mediante la integración de las características socioculturales y lingüísticas de la población a las que va dirigido.

6. Interculturalidad en la educación superior

6.1 Propuestas de acción

6.1.1. Universidades convencionales

- a. Posicionar en las agendas institucionales y de políticas de educación superior la necesidad de reconocer la diversidad del estudiantado de las universidades convencionales a través de acciones concretas y coordinadas con enfoque de derechos.
- b. Generar un diálogo interinstitucional y al interior de cada universidad para construir espacios formativos que den cabida al pluralismo epistemológico y lingüístico en las diversas disciplinas.
- c. Diseñar adecuaciones disciplinares, y estrategias para la transversalización del enfoque intercultural en la formación universitaria, para así coadyuvar a su pertinencia.

6.1.2. Escuelas normales

- a. Revisar los planes de estudio de las nuevas licenciaturas orientadas a la educación indígena por su articulación a las necesidades formativas que expresan los docentes en servicio tanto del subsistema como de escuelas regulares que atienden población indígena, como a los planteamientos curriculares para la atención de la diversidad cultural y lingüística. Es especialmente importante revisar si la adición de un tramo formativo especializado de un número limitado de cursos es suficiente y pertinente para la formación que requieren para dar atención educativa bilingüe, intercultural y generalmente multigrado.
- b. Aumentar el número de escuelas normales que ofrecen licenciaturas con enfoque intercultural bilingüe, sobre todo en los estados con población indígena y propiciando la formación de profesores de todas las lenguas.

- c. Consolidar y ampliar la financiación a las escuelas normales, para que puedan reubicarse como opciones relevantes en la educación superior.
- d. Diseñar e implementar programas específicos que fortalezcan al personal docente, e integrando a las escuelas normales en términos equitativos en la atención que todas las IES reciben por la SEP, para así poner fin a la discriminación institucional de la que han sido objeto.
- e. Generar becas específicas y focalizadas a estudiantes indígenas de bajos recursos, a mujeres indígenas, y a estudiantes bilingües, para que accedan a la posibilidad de cursar estudios de licenciatura en educación indígena.

6.1.3. Posgrados

- a. Propiciar la oferta de posgrados en universidades interculturales y escuelas normales, tanto de investigación como profesionalizantes, para fortalecer la educación intercultural y bilingüe en todos los niveles educativos.
- b. Diseñar e implementar programas de becas para estudios de posgrado a estudiantes indígenas, en todas las IES y en el extranjero, desde CONACYT y las propias IES nacionales.

6.1.4. Universidades interculturales

- a. Otorgar autonomía universitaria a las universidades interculturales, para academizar sus procesos y órganos de toma de decisiones fortaleciendo la vida colegiada bajo el principio de respeto a los aportes epistémicos en un plano de igualdad.
- b. Redefinir la participación de la SEP (CGEIB y SES) y de los Gobiernos Estatales como parte de Consejos Consultivos que vigilen la calidad de los procesos formativos y que democratizen el espacio de toma de decisiones del desarrollo académico institucional, evitando intervenir como piezas/actores dominantes de sus Consejos directivos, ya que hasta la fecha excluyen por completo la participación de académicos y de estudiantes.
- c. Aplicar el derecho (internacionalmente reconocido) de consulta previa, libre e informada de los pueblos, asegurando la participación permanente de organizaciones de la sociedad civil y de los pueblos originarios y de las comunidades afrodescendientes en los mencionados Consejos Consultivos y en la toma de decisiones acerca de la apertura de universidades en sus regiones, acerca de los planes de estudio y de sus respectivas políticas de vinculación comunitaria.
- d. Crear nuevas universidades interculturales en regiones que carecen de esta oferta educativa, como por ejemplo en Oaxaca, Yucatán y Campeche, privilegiando criterios de pertinencia social y académica, que desplacen presiones de grupos de poder.

- e. Hacer valer el criterio de pertinencia cultural y lingüística en todas las modalidades de la educación superior que así lo requieran, entendido éste como un derecho colectivo de los pueblos originarios.
- f. Crear nuevas IES (convencionales, tecnológicas, etc.) en estados y regiones que no logran cubrir el derecho individual al acceso a la educación superior, considerando los criterios de cobertura y de equidad, y en caso de que se ubiquen en localidades en las que haya presencia activa de lenguas diversas, se deberán promover en su interior programas educativos que abran la posibilidad de ofrecer espacios de reconocimiento y práctica de las lenguas originarias, así como un pluralismo epistemológico.
- g. Consolidar y ampliar la financiación compartida entre la federación y las entidades federativas a las universidades interculturales, para que puedan profundizar sus procesos de fortalecimiento y su autonomía; invertir en aspectos clave de la operación de las universidades interculturales, como por ejemplo la infraestructura básica de bibliotecas, internet, laboratorios, comedores y dormitorios (teniendo en cuenta la procedencia socioeconómica de la gran mayoría de sus estudiantes).
- h. Diseñar e implementar programas específicos de basificación de sus docentes como PTCs, dándoles acceso en términos equitativos a los fondos federales de SEP-PRODEP, de CONACYT, SNI, etc. e integrando a las universidades interculturales en términos equitativos en la atención que todas las IES reciben por la SES de la SEP, para así poner fin a la discriminación institucional de las universidades interculturales.
- i. Generar becas específicas y focalizadas a estudiantes indígenas de bajos recursos, a mujeres indígenas, a jóvenes afrodescendientes y a estudiantes procedentes de comunidades campesinas igualmente marginadas, para que accedan a la posibilidad de cursar estudios de licenciatura y de posgrado diseñados desde la pertinencia cultural y lingüística y con criterios de calidad.
- j. Diseñar e implementar políticas institucionales y de educación superior que reconozcan la especificidad de las universidades interculturales, de su misión y visión, en las políticas de contrataciones, promociones, financiación, certificaciones y acreditaciones, incluyendo criterios de normalización lingüística (equiparación plena de *iure* y *de facto* de las lenguas originarias) y de vinculación comunitaria.
- k. Recuperar el fondo de financiamiento del *Programa de Investigación para Educación Indígena e Intercultural* cuya convocatoria fue promovida por CONACYT, en 2012, en colaboración con la CGEIB, el cual permitió dar un impulso a la investigación adecuada a los fines de la educación intercultural, con la participación de investigadores de diferentes IES interesados en aportar a estos temas.

- I. Impulsar la creación de un *Centro de Investigación y Enseñanza sobre Lengua y Cultura*, proyectado hace años como parte del modelo intercultural, cuyas acciones promuevan la aplicación de los derechos lingüísticos de los pueblos originarios en la educación superior mediante la implementación de estrategias de normalización lingüística primero en las universidades interculturales y luego paulatinamente también en las universidades convencionales.

PRIORIDADES DE ACCIÓN EDUCATIVA

Sylvia Schmelkes

México es un país culturalmente diverso, reconocido como tal por el Artículo 2° de la Constitución. En ello estriba su riqueza. Sin embargo, la educación ha desconocido esta riqueza de la diversidad, y la consecuencia es que no ha logrado combatir prejuicios y estereotipos que han caracterizado a la cultura hegemónica durante cinco siglos. La sociedad mexicana sigue siendo racista, y ello explica por qué las poblaciones indígenas permanecen en condiciones de subordinación y pobreza.

La recomendación es convertir a la política educativa que enaltece a los pueblos indígenas en prioridad. Ello supone ofrecer una educación de primera calidad, cultural y lingüísticamente pertinente, a los pueblos indígenas y a los alumnos indígenas en donde sea que éstos se encuentren, y a la vez asegurar una educación intercultural para toda la población y en todos los niveles educativos, que asegure que la riqueza de nuestra diversidad se conozca y se valore.

Las prioridades identificadas y las recomendaciones que de ahí se derivan pueden resumirse como sigue:

- a) Participación en la educación. En la historia del país, la voz de los indígenas no se ha escuchado. Su participación en la vida pública se ha silenciado a tal grado que sólo emerge cuando la situación se agrava de forma tal que se manifiesta la inconformidad a través de movimientos sociales, muchas veces violentos, las más de las veces aplastados. En educación la situación es la misma. Los pueblos indígenas han tenido muy poco que decir acerca de la educación que reciben, y la escuela es para ellos algo ajeno que no reproduce ni fortalece su lengua y su cultura.

La recomendación es abrir los procesos de definición de la política educativa a procesos diseñados CON ellos, ya no PARA ellos. Debe respetarse en este sentido el derecho que tienen a la consulta previa, libre e informada, así como a la participación en la definición y en la administración de la educación que reciben, así como en la forma de evaluarla. Ello incluye su participación en lo relativo a la presencia de lo propio en el curriculum intercultural para todos.

- b) Fortalecimiento de las lenguas y de las culturas. Es función del sistema educativo nacional fortalecer las lenguas y las culturas que nos hacen diversos y que nos definen como nación pluricultural. Las lenguas indígenas han sido históricamente desplazadas, y muchas de ellas están en riesgo de desaparición. Las culturas encuentran pocos espacios para expresarse.

La recomendación es definir una política lingüística de mediano y largo plazo que favorezca el bilingüismo pleno en las escuelas, la valoración de la diversidad lingüística en la población como un todo, el uso público de las lenguas – en letreros, en medios de comunicación, en los discursos de autoridades locales, en la producción de materiales diversos de lectura incluyendo aquellos que hablan de sus derechos y de las instituciones que deben servirles --. Supone definir alfabetos para las lenguas que aún no los tienen y consensar los alfabetos en las que tienen varios, desarrollar las gramáticas para las lenguas en las que aún no se ha hecho, y fortalecer la producción escrita en todas ellas. La educación bilingüe debe ser propósito de la educación para los indígenas a todos los niveles educativos.

Por lo que toca las culturas, éstas deben encontrar múltiples espacios de expresión, y los indígenas deben contar con los apoyos necesarios para sistematizar y fortalecerlas, comenzando por su participación en su reproducción en la escuela.

- c) En las comunidades de origen, la educación que reciben se caracteriza por una lamentable pobreza de la oferta. En general, las escuelas tienen deficiencias de infraestructura y equipamiento. Muchas escuelas son multigrado y, como todas las escuelas multigrado, no cuentan con un diseño ni organizativo ni curricular adecuado a estas condiciones, con la consecuencia de que los alumnos son desatendidos por la necesidad de los docentes de atender varios grupos o labores administrativas. Si la modalidad que los atiende es general, o se encuentran ya en secundaria o bachillerato, no reciben educación en su propia lengua ni respecto de su cultura. Si en cambio la modalidad que los atiende es la indígena, muchas veces los docentes no hablan la lengua de la comunidad, y tienen una formación a menudo inferior a la de otros docentes. Si la modalidad que los atiende pertenece a CONAFE, esta institución ha abandonado el enfoque intercultural y bilingüe y por lo mismo la educación que ofrece no es ni cultural ni lingüísticamente pertinente, con el agravante de que los que fungen como docentes son egresados de secundaria o bachillerato y que la comunidad debe encargarse de su alimentación y alojamiento. La obligatoriedad de la educación media superior se ha traducido en una oferta de gran pobreza, que las comunidades indígenas comparten con las rurales dispersas mestizas, en la forma del telebachillerato comunitario.

La recomendación es asegurar una educación de calidad con pertinencia cultural y lingüística a las comunidades indígenas en todos los niveles de la educación obligatoria, asegurando su participación en la definición de la organización, el contenido y la formación de sus docentes.

- d) Reconocimiento de la diversidad de situaciones de vida y de educación de los indígenas. Los indígenas viven en sus comunidades de origen, pero también se encuentran dispersos en el territorio nacional. Alrededor del 40% de ellos ya vive en zonas urbanas, y un porcentaje no despreciable en las megalópolis, donde no son atendidos desde su diversidad cultural y lingüística. El subsistema de educación indígena atiende la educación inicial – con educación a los padres de familia –, el nivel preescolar y la educación primaria. Pero cuando los alumnos indígenas llegan, como deben hacerlo, a la secundaria, a escuelas de nivel medio superior, y al nivel superior, dejan de ser reconocidos como tales, atendidos desde su lengua y su cultura, y se desaprovecha su presencia para enriquecer culturalmente a los demás y favorecer la interculturalidad.

La recomendación es que la educación indígena e intercultural sea transversal a todo el sistema educativo, El sistema educativo debe atender a los indígenas en sus comunidades de origen con propuestas de fortalecimiento de su lengua y de su cultura y con un enfoque intercultural. Pero también debe reconocer y valorar su presencia en escuelas multiculturales de todos los niveles y propiciar en ellas la oportunidad de enriquecimiento mutuo entre representantes de culturas distintas. La transversalidad debe abarcar todos los niveles educativos.

- e) Formación de los docentes del sistema educativo nacional no ha atendido la especificidad de la educación indígena (intercultural y bilingüe) ni los requerimientos de la educación intercultural para toda la población. Quienes van a trabajar en poblaciones indígenas hasta hace muy poco eran en general reclutados con bachillerato, enviados al aula después de seis semanas de formación, y “profesionalizados” mediante un sistema semiescolarizado ofrecido por la Universidad Pedagógica Nacional. Los que ahora ingresan con licenciatura en general no han contado con espacios para formarse en la especificidad de la educación bilingüe y pertinente culturalmente, pues apenas 22 normales cuentan con la licenciatura en educación preescolar o primaria intercultural bilingüe, y a ésta incluso ya se le quitó el calificativo de intercultural. En ningún caso se enseña la lengua propia para lograr su dominio, a pesar de que después se les demandará ofrecer una educación bilingüe. En general se forman en escuelas normales que no les ofrecen una formación específica. Ya en servicio, tienen escasas oportunidades de formación continua y de apoyo pedagógico en su propia escuela. Por su parte, quienes se forman para ser docentes en los diversos niveles educativos carecen por completo de oportunidades para formarse en un enfoque intercultural.

La recomendación es priorizar la formación inicial y continua especializada para docentes que trabajan o trabajarán en comunidades indígenas o que atienden o atenderán a población indígena. Esta formación

especializada debe priorizar el conocimiento de la lengua propia en forma oral y escrita – recordemos que no hay ocasión para formarse en el dominio de su lengua durante su formación previa --, el conocimiento profundo de su cultura, y la pedagogía de la enseñanza del español y de la propia lengua indígena como primeras y como segundas lenguas. Todos los docentes deben ser formados en un enfoque intercultural y en torno a metodologías que propicien el respeto por el otro diferente, en su formación inicial y en la continua.

d) Educación superior. Es aún muy baja la representación de alumnos indígenas en instituciones de educación superior. También lo es en los niveles inferiores – sólo en primaria la representación de los indígenas en la matrícula es proporcional a su presencia en la población, por lo que la demanda indígena por educación superior es inferior a su proporción poblacional. Pero además las universidades convencionales aceptan a pocos estudiantes indígenas debido a sus procedimientos de selección, y lo apoyan de manera afirmativa a quienes ya están dentro para asegurar su permanencia y su aprendizaje. Su presencia no es aprovechada para propiciar el diálogo de saberes y el enriquecimiento intercultural. Son escasos los profesores e investigadores de origen indígena, y su presencia en los posgrados nacionales es aún más escasa.

Por su parte, las universidades interculturales que operan en zonas densamente indígenas han carecido de los apoyos necesarios para su operación, en igualdad de circunstancias de las otras universidades públicas del país. A pesar de ello, han representado una opción de educación superior para un número importante de egresados indígenas de la educación media superior, y notablemente han tenido impacto en el perfeccionamiento de la lengua, el conocimiento de su cultura y el orgullo de pertenecer a un pueblo indígena.

La recomendación es adoptar acciones afirmativas y apoyos académicos y económicos para asegurar una mayor presencia de alumnos indígenas en las instituciones convencionales de educación superior, favorecer la diversificación del profesorado y apoyar los programas que ya existen para promover la presencia indígena a nivel de posgrado. También es necesario brindar apoyos suficientes a las Universidades Interculturales y dotarlas de autonomía para adaptar sus estructuras ocupacionales y sus programas académicos a las características de las regiones y de los pueblos indígenas a los que sirven. En ellas hay que fortalecer la investigación sobre las lenguas, las culturas y las necesidades y potencialidades de desarrollo de las regiones en las que operan para fortalecer su vocación de desarrollo cultural y económico regional.

f) Investigación sobre las lenguas y las culturas indígenas, sobre su problemática y su bienestar y sobre sus proyectos de desarrollo. Si bien se cuenta con un corpus importante de conocimiento sobre las lenguas y las culturas indígenas debido a la amplia tradición de investigación

antropológica y lingüística en nuestro país, se requiere de un esfuerzo ampliado y continuo, bien equilibrado geográficamente, y con una mayor presencia de investigadores indígenas.

La recomendación es que se favorezca y promueva la investigación que ahonde el conocimiento nacional sobre nuestras múltiples culturas, que permita la normalización de las lenguas existentes a fin de fortalecerlas, y que profundice sobre los problemas que obstaculizan el bienestar y el desarrollo y sobre las aspiraciones de los propios pueblos al respecto, así como sobre los proyectos y programas que atienden o pudieran atender estas problemáticas. Los criterios para apoyar investigaciones de esta naturaleza tienen que adaptarse a las condiciones que permitan la incursión de investigadores indígenas en su realización.