



XVI

Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Investigación dialógica en educación intercultural bilingüe: tensiones entre políticas y prácticas educativas

Beatriz Rodríguez Sánchez

Dirección General de Educación Indígena Intercultural Bilingüe
beatrizr@nube.sep.gob.mx

La significatividad en las políticas educativas para la población Indígena en México

Noemí Cabrera Morales

Posgrado en Pedagogía UNAM
noemicabrera277@gmail.com

La Asignatura de Lengua y Cultura Indígena como referentes para la construcción de tres propuestas para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas originarias mexicanas

Tania Santos Cano

Universidad Veracruzana
taniasc00@yahoo.com.mx

Racismo estructural y políticas curriculares de educación básica en México

Ana Laura Gallardo Gutiérrez

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. UNAM
anag800@yahoo.com



Área temática 16. Multiculturalismo, interculturalidad y educación.

Línea temática: Políticas públicas, estado-nación y normatividad en educación intercultural.

Resumen general del simposio

El simposio despliega tres casos de investigación dialógica entendida como el trabajo que se conforma en el cruce entre la operación de política educativa, las prácticas educativas y la formación teórica de las investigadoras. En la investigación dialógica (Bajtín, 1989) es necesario explicitar los espacios y tiempos en que estas voces/experiencias dialogan para ubicar en ellas las condiciones de posibilidad de los objetos de estudio y esas experiencias son una suerte de polifonía que permite construir y hablar de un problema pero sobre todo, permite incidir en sus posibles soluciones. En este caso, las condiciones de posibilidad de los tres casos que se presentan en el simposio, retoman su emergencia en el trabajo realizado en la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, -recientemente extinta- y razón por la cual es preciso hacer un balance de las posibilidades que brindó a las participantes en la realización de investigaciones con una fuerte intención de transformación.

En este marco, el primer trabajo presenta un análisis inicial en torno a las políticas educativas destinadas a la población indígena de educación básica y su pregunta central gira en torno a la significatividad que dichas políticas han tenido después de 45 años en los que solo han continuado los procesos de castellanización y desplazamiento de las lenguas indígenas, ¿por qué no cambia nada en educación indígena?

El segundo texto analiza tres experiencias vinculadas con el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas originarias en el contexto mexicano derivadas de la operación de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para Secundaria. Finalmente, se presenta un análisis en torno a las políticas curriculares y las formas en que el currículum nacional de la educación básica mexicana reproduce el racismo estructural que conforma la identidad mexicana mestiza.

Palabras clave: *educación intercultural, educación indígena, currículo, enseñanza de lenguas indígenas, políticas educativas.*

Semblanza de los participantes en el simposio

Beatriz Rodríguez Sánchez

Maestra en Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa por el DIE, CINVESTAV- IPN. Licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología – Universidad Autónoma de Nuevo León. Estudios de Doctorado en Enseñanza Superior por el CIDHEM 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.

Noemí Cabrera Morales

Tiene estudios de doctorado y es maestra en Pedagogía por la UNAM; es socióloga por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), y etnóloga por la ENAH. Ha participado en proyectos de formación docente basados en comunidades de aprendizaje, así como en la elaboración de materiales educativos desde el enfoque de la educación intercultural para la Asignatura de Lengua Indígena para la Educación Secundaria. Ha gestionado proyectos con UNICEF y otras instancias para la atención a población indígena en ciudades. Actualmente es Directora de Desarrollo del Currículum Intercultural en la CGEIB de la SEP.

Tania Santos Cano

Es maestra en Lingüística Aplicada y licenciada en Letras Modernas Inglesas por la UNAM. Integrante del doctorado en Estudios del lenguaje y Lingüística Aplicada de la Universidad Veracruzana. Su área de investigación se centra en la didáctica de lenguas, en particular en la construcción y aplicación de metodologías y materiales didácticos para la enseñanza de lenguas indígenas. Ha colaborado en diversos proyectos en el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, la Subsecretaría de Educación Básica y las universidades interculturales de Veracruz y el Estado de México.

Ana Laura Gallardo Gutiérrez

Es doctora, maestra y licenciada en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Actualmente se desempeña como Investigadora de Tiempo Completo en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM y antes fue Directora de Desarrollo del Currículum Intercultural en la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la SEP. Es profesora del posgrado y la licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Textos del simposio

La significatividad en las políticas educativas para la población Indígena en México

Noemí Cabrera Morales

Resumen

El reconocimiento a la diversidad cultural y lingüística que existe en México, como parte constitutiva de su condición pluricultural, plantea la necesidad de actuar en consecuencia en el plano político, educativo y social. El plano educativo, resulta sumamente significativo para su reflexión y análisis como parte del proceso en cómo las políticas educativas de atención a la diversidad cultural y lingüística abarcan a todos los actores del ámbito educativo. De esta manera, una reflexión amplia y sustentada, en elementos tanto teóricos, empíricos y contextuales, pueden abreviar el camino para encontrar algunas pistas que ayuden a comprender la situación y condiciones en la que se ha desarrollado la educación básica destinada a la población indígena en México.

Realizar un análisis de las políticas educativas destinadas a la población indígena, desde una mirada de proceso resulta central, considerando el momento histórico y coyuntural en el que estamos, es decir, el aparente freno de un estado neoliberal, que se ha caracterizado por estar lleno de contradicciones, políticas, sociales, económicas, etc. las cuales nos han llevado a la reflexión respecto a la situación de la significatividad de las políticas educativas enfocadas a la población indígena y a los programas que se implementan para ello.

Palabras Clave: Política Educativa, Sujetos, Educación indígena, Significatividad.

Introducción

La siguiente ponencia muestra las reflexiones e indagaciones que en torno a la construcción de las políticas educativas para la población indígena de educación básica en México, la autora se ha propuesto a partir de las experiencias y aprendizajes obtenidos en los años de labor en la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública, la cual estuvo en funciones del año 2001 al 2020. Esta ponencia tiene la finalidad de delimitar líneas de reflexión para el análisis de las políticas educativas que tienen como eje principal de atención a la población indígena de México.

La diversidad cultural y lingüística, como condición fundante de la identidad del país, se ha abordado desde múltiples referentes y perspectivas, una de ellas es la inequidad, puesto que se ha equiparado a esta diversidad como un problema. Por ende, los pueblos originarios son catalogados como los otros o diferentes de la historia, condenados a la pobreza, o carentes de condiciones para su máximo desarrollo, mediante la falta de acceso a la educación, a un salario digno y a un real desarrollo comunitario. El México profundo, como refiere

Bonfil Batalla (1987), que entra en contradicción con el México Imaginario, que se declara en franco progreso, conformando una idea occidental colonizadora que trata de dejar a lo indio atrás. Dentro de las consecuencias que se observan respecto a esta tensión, existen muchos ejemplos que permiten identificar las distintas formas en que visualiza al componente indígena de nuestra sociedad. En el ámbito educativo, esta situación se hace tangible cuando observamos los distintos indicadores del logro educativo, pues señalan que el promedio de escolaridad de la población indígena de 15 años o más es de 6.7 años, de HLI es de 5.6 años (hombres 6.2 y mujeres 5.1 años), mientras que la población no indígena tiene una escolaridad promedio de 9.2 años (INEE, 2017: 21-23). De igual forma se observa que casi 2 de cada 5 hablantes de lengua indígena (38.1%) estaban en condición de rezago educativo, cifra que equivale casi al doble de la población total en dicha condición (18.6%). (UNICEF-INEE, 2017: 10).

A continuación, se mencionan algunos de los aspectos que impactan de manera directa y en todos los ángulos a los procesos educativos dirigidos a la población indígena en México, y que atañen la inequidad educativa. En primera instancia, una gran parte de las comunidades indígenas en México se encuentra en zonas marginadas y con altos índices de pobreza. En dicho Panorama Educativo se apunta que, en México 7.4 de los adolescentes que asistían al último grado de la secundaria hablaba una lengua indígena y de estos el 6.5 recibió clases en su lengua. La mayoría de estos alumnos asiste a secundarias comunitarias y telesecundarias (INEE-UNICEF, 2018: 16); sin embargo, salvo en algunas secundarias comunitarias, no hay propuestas educativas específicas y pertinentes para la población indígena que cursa el nivel de secundaria (capacitación y formación docente, materiales educativos, etcétera), no al menos, en las telesecundarias y mucho menos en las secundarias técnicas y generales. El sujeto de atención de la educación preescolar y primaria indígena ha sido excluido sistemáticamente de los servicios de la educación secundaria, puesto que no existen o son muy pocas las secundarias que valoran o profundizan en los aprendizajes y conocimientos que aporta una perspectiva indígena, violando así, los artículos 7º de la Ley General de Educación y el Art. 11 de la Ley General de Derechos lingüísticos.

De igual forma, el fenómeno de migración interna en nuestro país incide en la conformación del sujeto de atención para la educación indígena; es decir, las niñas y niños hablantes de una lengua indígena nacional que viven en zonas rurales apartadas ya no son el sujeto preponderante de los servicios de educación indígena tradicionales. Se debe señalar que la mitad de la población indígena en edad de cursar la educación básica vive en las ciudades y gran parte de esa población no es hablante de la lengua de sus padres o abuelos (Gallardo et.al, 2018: 21-25).

Otro punto para la reflexión es la formación y capacitación de las y los docentes. Un gran número de docentes no conoce metodologías de aprendizaje y enseñanza de las lenguas indígenas (como primera y segunda lengua) pertinentes desde el punto de vista lingüístico y cultural para atender los distintos escenarios sociolingüísticos y contextos en donde se ubican los estudiantes indígenas (multigrado, jornaleros, etcétera), esta situación nos remite a una carencia de oportunidades de fortalecimiento docente para el desarrollo de la oralidad y la escritura en lengua indígena.

El panorama antes descrito, nos lleva a la pregunta respecto a qué ha pasado con las políticas educativas y su efectividad en el contexto indígena, qué pasa en ellas que no han podido responder a las necesidades de esta población, qué sucede con los sujetos que las desarrollan. A partir de esta reflexión es que en esta investigación se hace un acercamiento a la relación que existe entre el contexto y las características de dichas políticas. El vínculo que existe entre la definición de las políticas educativas y el objeto del proyecto social gubernamental, están estrechamente ligados, lo cual nos remite a las definiciones de la política y lo político que hace Chantal Mouffe (2007), es decir la política como referente a un nivel “óntico”, mientras que lo político se situaría en el nivel “ontológico”. Es decir, concibe “lo político” como la dimensión de antagonismo que considero constitutiva de las sociedades humanas, mientras que entiendo a “la política” como el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, organizando la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad derivada de lo político” (Chantal Mouffe, 2007:16). Este juego e interrelación que existe entre la política y lo político, propone un análisis de ambos para la comprensión de las distintas dimensiones que permiten el desarrollo de una política educativa y su disputa por el logro de los intereses por un lado los sociales y por otro los de la institución que las hace posibles.

En este sentido, se propone hacer un diálogo entre ambas perspectivas, es decir la política representada por los distintos programas y propuestas de estado, y lo político representado por los actores y las propias demandas o prospectiva que se tenga de lo educativo. Todo esto para poder tener un acercamiento a los procesos que se gestan desde la definición de la política en sí y la concreción del planteamiento a través de los diversos actores que intervienen en ella.

La reflexión central de esta ponencia, gira en torno a lo siguiente:

Analizar pedagógicamente la significatividad de las políticas educativas para la población indígena de educación básica en México. Esta significatividad se puede señalar en varios ámbitos de la vida escolar por ejemplo la gestión de los docentes y autoridades al respecto de las directrices de dichas políticas, de igual manera puede verse en las formas en que dichas políticas son resignificadas por los directivos, docentes y alumnos, incluso padres de familia. Otro punto desde donde mirar dicha significatividad implica el acercamiento a la forma en que conceptualmente se definen a los sujetos a los que van dirigidos las propias políticas. Es decir, se puede visualizar esta significatividad desde tres niveles de involucramiento: toma de decisiones, implementación/gestión y resignificación. Este acercamiento se realiza a partir del análisis de las acciones que estas políticas han desarrollado en el contexto que ahora vivimos, a través de los Programas y Proyectos que sustentan dichas Políticas Educativas destinadas a la población indígena de nuestro país.

Punto de partida. Desde donde se mira la política educativa

Hablar de las políticas educativas en México, es un tema que no es nuevo, pero sí coyuntural para comprender algunos elementos de la realidad social, educativa y política que tenemos en la actualidad. Esta realidad, tiene

muchas aristas y elementos que trazan un escenario complejo para su estudio. Indagar acerca del planteamiento, desarrollo y significación de las políticas públicas educativas para la atención a la diversidad cultural y lingüística en educación básica en México (2000-2017), permite la construcción crítica y sustentada de un panorama general sobre la forma en que estas políticas se articulan o no con las condiciones de posibilidad que plantea el contexto al que son dirigidas, esta situación abre un abanico de posibilidades, para su análisis y reflexión respecto al sustento que dichas políticas han tenido en los últimos años en México.

Por tal razón, es de suma importancia hacer un primer acercamiento a la comprensión de las políticas educativas, el contexto desde son desarrolladas y las condiciones respecto a la relación Estado- Sociedad. Por lo tanto, para el desarrollo de esta investigación, la lectura de las políticas educativas no puede desligarse de la situación social y política de la región de América latina, puesto que de acuerdo con Puiggrós (2013) “los sistemas educativos modernos de nuestros países están sumidos en una crisis orgánica, aunque no terminal. Para superarla es necesario recuperar lo mejor de la tradición educativa democrática, cuyas más elementales consignas coinciden hoy con los más elementales reclamos de los pueblos”. (Puiggrós, 2013:101) Es decir para lograr hacer una comprensión de las políticas publicas, debemos considerar en primer lugar el contexto en el que se enmarcar, así como su problematización. Dicha problematización permite mirar estas políticas educativas como producto de influencias internacionales enmarcados en una coyuntura neoliberal que ha dejado huella de manera permanente en los sistemas educativos de la región.

En este sentido es muy importante definir que entendemos como política publica educativas, retomemos elementos que ayuden a la comprensión de cómo se puede visualizar una política educativa en el marco de los referentes sociales que ahora tenemos, es decir, como se plantea la relación estado y sociedad, y el vinculo de estas políticas con las problemáticas sociales.

El maestro Pablo Latapí, define a las políticas públicas, como políticas de Estado:

Entiendo por “política” ciertos modos constantes de proceder a los que se otorga prioridad, parece que lo característico de una política de Estado esta dado por su contraste con una política meramente gubernamental, o sea definida y ejercida por el gobierno en turno. El rango de política de estado que muestra por su mayor estabilidad temporal se asocia con otros requisitos (no todos esenciales), como los siguientes:

- Que el Estado, a través de sus órganos, se involucre en su propuesta y formulación;
- Que cuente con alguna base en la legislación (constitucional, ley secundaria u otra disposición) que no dependa exclusivamente de la voluntad del gobierno en turno, o al menos, no solo del poder ejecutivo.
- Que el público, particularmente los grupos ciudadanos afectados por ella la conozcan y en términos generales la acepten.
- Que exista una forma de rendición de cuentas respecto de ella de parte de las autoridades responsables de aplicarlas. (Latapí, Pablo. 2004: 49-50)

Como se puede observar las definiciones de las Políticas Públicas Educativas, considerar una multiplicidad de elementos que permiten visualizar la complejidad de su análisis y reflexión.

De acuerdo con las múltiples definiciones que existen de Política Pública, así como los distintos enfoques para su análisis, considero necesario identificar cuáles son los elementos que caracterizan a la política educativa, puesto que para los fines de esta ponencia es necesario comprender cuales son los elementos que las integran. Retomo la definición que desarrolló el INEE, puesto que el acercamiento y análisis hacia las políticas educativas fue un insumo fundante de su labor en el ámbito educativo. Además, esta definición interpela el contexto mexicano:

Se define a la política educativa en dos sentidos. En primer lugar, como el flujo articulado, regulado y direccionado de bienes, servicios y transferencias que se moviliza desde el Estado para garantizar el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes desde el nivel preescolar hasta su graduación de la educación media superior, según lo establece el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) y la Ley General de Educación (LGE). Este flujo de acción es, aun analizado desde el presente, el resultado de impulsos dados en diferentes momentos de la historia por diversos actores con peso político. Se utiliza la expresión “flujo de acción” para destacar, en este punto, la dimensión material de la política educativa y, en particular, para dar cuenta de que la densidad y la modulación específica que manifiestan en el presente están signadas por los procesos de acumulación y des-acumulación de recursos de Estado que tuvieron lugar a lo largo de su historia.

En segundo lugar, la política educativa alude también a la capacidad de los gobiernos para sostener, elaborar estrategias y direccionar la actividad de Estado hacia el logro de los objetivos propuestos. Se hace referencia aquí a la capacidad de definir y dotar de legitimidad un horizonte para la política, así como de liderar los procesos necesarios para transformar la realidad educativa en función de ese horizonte. Se enfatiza en esta segunda aproximación la idea de la política educativa en sus dimensiones simbólica y discursiva. (INEE-IIPE UNESCO. 2018:11-12).

La definición anterior fija varios elementos que para esta investigación resultan relevantes: 1) la finalidad de la política educativa para el cumplimiento del derecho de niñas, niños y jóvenes a recibir educación; 2) el “flujo de acción” para definir los énfasis e intereses que el Sistema Educativo Nacional han desarrollado a lo largo de su historia; 3) La legitimación del sistema educativo, en si, en donde se alude a su dimensión simbólica y significativa.

A decir de las políticas educativas para la atención a la población indígena, estas han tenido varios énfasis y han contribuido a la legitimación de un sistema educativo muy particular en donde las necesidades de los destinatarios quedan desdibujadas, por los intereses particulares de sostener una educación de segunda categoría, que subyace a la sombra de una política nacional que se esfuerza por ser homogénea y hegemónica, aunque la realidad señale lo contrario.

Asimismo, el lente con el que queremos observarlas y analizarlas, encuentra en la significatividad su base principal. Esta situación ha permitido que se vea a los sujetos como entes desdibujados, que no tienen conciencia y control respecto a la posibilidad de acción para la variación de los resultados propuestos. De acuerdo con Fuentes Amaya (2010) “los sujetos educativos a los que va dirigido [la política]; son concebidos como entes predominantemente racionales cuya acción es producto de un cálculo que evalúa costos y beneficios y que deja de lado aristas fundamentales como las construcciones simbólicas e imaginarias que están atravesadas por un doble juego entre la conciencia y el inconsciente, entre la razón y el deseo; dimensiones que atraviesan de forma ineludible las formas en que los sujetos educativos se relacionan con los programas, reformas, etcétera, producidos en el marco de las políticas educativas”. (Fuentes Amaya, 2010: 13)

Al interpelar a lo sujetos que intervienen en el proceso o “Flujo de acción” como sujetos sociales, que toman decisiones y delinear los saberes y haceres de la producción, desarrollo e implementación de las políticas educativas, se abre un espacio de reflexión dentro del campo de análisis de las políticas educativas, que permitirá señalar la interconexión de los supuestos desde donde se generan las políticas educativas y los significados que genera a lo largo de su proceso. Este análisis pone en la mesa de discusión la idea de la subjetividad de la construcción de significados, lo cual de acuerdo con Fuentes Amaya (2010) otorga un lugar de primer orden a la elaboración de significados, desde los cuales los sujetos interpretan los contextos y actúan en consecuencia.

Esta situación permite ir delineando un posicionamiento respecto a que tipo de análisis se realizará en esta investigación, pues marcamos una distancia con los análisis economistas que señalan como su punto de interés el impacto de las políticas educativas en términos de la competencia en los estándares internacionales, o los resultados de sustentabilidad, basados en los resultados de proyecto, etc. Sin embargo, lo que atañe a esta investigación es la significatividad de estas políticas en distintos niveles de desarrollo de las mismas.

Significatividad de las políticas públicas educativas

Hablar de la significatividad implica poner énfasis en los siguiente, de acuerdo con Fuentes Amaya (2010):

“El foco analítico que propongo está centrado en la serie de mediaciones que se organizan entre el plano prescriptivo de la política educativa y su puesta en acto en un establecimiento escolar específico; ya sea ésta considerada como “política de estado” o “política gubernamental” (Latapí, 2004). En ese tenor, los actores que privilegio en esta mirada son los destinatarios de tales disposiciones y, en especial, los procesos de resignificación que elaboran en el contexto de sus propias dinámicas institucionales y discursivas.

En efecto, parece haber una amplia capacidad de resignificación y reorientación de las acciones que bajo la forma de demandas institucionales son requeridas, prescritas a los sujetos y actores educativos, de tal manera que del momento en que éstos se apropian de ellas y las elaboran como “mandatos institucionales” hasta la toma de decisiones y puesta en marcha de determinadas prácticas, se producen importantes

procesos configurados por las formas particulares en que, por un lado, la historia, trayectorias y cultura del establecimiento educativo se actualizan –“intertextualidad” en términos de Remedi (2004)– y, por el otro, atraviesan tal tejido los procesos identificatorios en los que los sujetos educativos se embarcan.” (Fuentes Amaya, 2010: 16)

Lo antes señalado, como punto de partida para el análisis de las políticas educativas, ayuda a la construcción del objeto de análisis de manera compleja, lo cual permitirá ver la relación que existe entre las propias políticas, los procesos y los actores que se conforman de manera subjetiva, identitaria y simbólica, lo cual contribuye a identificar varios niveles de análisis. De acuerdo con Fuentes Amaya (2010) “... obliga a elaborar distintas dimensiones y ángulos de análisis, a través de los cuales sea posible aproximarnos a la complejidad de los múltiples eventos, situaciones, interacciones, decisiones y deseos que son detonados antes, durante y después de que alguna forma de darse de la política educativa trasciende los linderos del establecimiento escolar”. (Fuentes Amaya, 2010: 17)

Sin embargo, la perspectiva de la significatividad en el desarrollo de las políticas educativas para la población indígena en México, nos remite a la tensión estructural que implica un enfoque subjetivo, ante un enfoque positivista, que privilegia los resultados, ante este otro enfoque que privilegia o centra su mirada en el sujeto. En este sentido, hay que tener un punto de partida, de acuerdo con Farran (1999):

La estructura de pensamiento tiene dos pilares básicos: el sistema de representaciones simbólicas y la capacidad de comunicar dichas representaciones. Ambos elementos son los que permiten la capacidad de comprensión y creación del conocimiento en los sujetos. Esta capacidad básica está condicionada en sus formas, por la creación primera de los sujetos que es la cultura (entendida como el campo de toda la producción material y simbólica de cualquier sociedad, ya sea de organización simple o compleja). La cultura y la estructura de pensamiento mantienen una dinámica interrelacionada, que en otras épocas llamábamos dialéctica. Esa relación dialéctica pone en el centro de la mira de la educación la significatividad de los conocimientos en cuestión, es decir la necesidad de que los mismos sean culturalmente decodificables, que tengan sentido dentro de la estructura de pensamiento de los sujetos. No se puede comprender aquello que está fuera de nuestro universo de sentido. (Farran, G. 1999: 117-118)

De acuerdo con lo anterior, es necesario ubicar esta aproximación a la significatividad a partir de los sujetos que conforman cada uno de los distintos niveles de acción del proceso de las políticas educativas para la población indígena. Puesto que de acuerdo a Farran (1999) “Es necesaria la existencia de un referente en la estructura de pensamiento de los sujetos, para que los contenidos sean significativos. Ese referente es la realidad, entendida como un proceso de construcción que realizan los sujetos sociales. El modo específico en que cada sociedad organiza su universo de sentido”. (Farran, G. 1999: 117) La significatividad tiene que ver, entonces, con la posibilidad que tienen los sujetos de establecer relaciones múltiples entre los conocimientos nuevos y aquellos que ya están instalados en la estructura de pensamiento.

Otro referente para comprender la significatividad, es la dimensión del objeto, es decir, los referentes sobre los cuales se hará el acercamiento de las políticas educativas y los programas que se van a retomar para realizar el análisis pedagógico. Esta dimensión de acuerdo con Farran (1999) pone en la mesa de análisis, lo siguiente: “Los contenidos de las disciplinas que enseñamos deben ser culturalmente decodificables, para que su inteligibilidad sea posible. Y la posibilidad de decodificación está directamente relacionada con la significatividad de los contenidos. En paralelo con los procesos cognitivos que permiten la inteligibilidad de los contenidos de enseñanza -la dimensión del sujeto- se encuentra el carácter -social de la significatividad, lo que implica entrar en la dimensión del objeto de conocimiento. Cuando hablamos de significatividad social, entonces, nos estamos refiriendo al grado de importancia que reviste determinado tipo de conocimientos para la sociedad. Esto último no debe ser entendido como sinónimo valoración social. La valoración está más asociada a un criterio pragmático que la vincula con aquello que es considerado útil o eficiente según sea la demanda laboral, la moda, etc. En última instancia, aquello que es considerado funcional para determinado modelo de dominación. Por el contrario, desde nuestra perspectiva los contenidos adquieren mayor significatividad social, cuanto más favorecen el desarrollo del pensamiento crítico en los sujetos, pues sólo la capacidad de análisis crítico y reflexivo, permite a los sujetos actuar en la sociedad, en lugar de ser agentes pasivos de decisiones ajenas”. (Farran, G. 1999: 119-120)

Esta significatividad implica que recuperen los puntos de vista, las experiencias y las vivencias de los distintos sectores a los que van dirigidas, en este caso, la población indígena, los docentes indígenas, así como los tomadores de decisiones que intervienen en el flujo de dichas políticas. Es decir, como se apropian, cómo las significan y cómo la viven.

Referencia Bibliográficas

- Aguilar, H (S/F). *La performatividad o la técnica de la construcción de la subjetividad*. Universidad Nacional de Río Cuarto. Recuperado de <https://www.unrc.edu.ar/publicar/borradores/Vol7/pdf/La%20performatividad%20o%20la%20tecnica%20de%20la%20construccion%20de%20la%20subjetividad.pdf>
- Berrio Peña, A. (2019). *Resignificación pedagógica: Reinención de la educación*. Palabra: Palabra que obra, ISSN 1657-01. Colombia: Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- Farran, G. (1999). El desafío de la significatividad. Una mirada desde las Ciencias Sociales. En *Revista Quinto Sol*, N J, Instituto de Historia Regional. Facultad de Ciencias Humanas. Argentina: Universidad Nacional de La Pampa.
- Fuentes, S. (2010). Estudio Introductorio. Hacia una analítica de la política educativa. En Fuentes, S y Pineda, O. (coords.) *Identidades y políticas educativas*. Colección Horizontes Educativos. México: UPN.
- Gómez-Sollano, M. y Corenstein, M. (2013). *Reconfiguración de lo Educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*. México: FFL, DGAPA. UNAM. México
- Gómez, AC y Tobón, LM. (2018). *Un análisis de la educación indígena y su relación con las políticas públicas*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

- INEE-IIPE UNESCO. (2018). *La política educativa de México desde una perspectiva regional*. México: UNESCO.
- Latapí, P. (2004). *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios. 1992-2004*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mendoza-Zuany, G y Jiménez-Naranjo, Y. (2016). La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. En *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, vol. XIV, núm. 1, enero-junio, 2016, pp. 62. San Cristóbal de las Casas, México: Centro de Estudios Superiores de México y Centro América.
- Mouffe, Ch. (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón: uso crítico de la teoría*. V.1 Dialéctica y apropiación del presente: las funciones de la totalidad. México: Anthropos – El Colegio de México.

La Asignatura de Lengua y Cultura Indígena como referente para la construcción de tres propuestas para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas originarias mexicanas

Tania Santos Cano

Resumen

Se ponen de manifiesto tres experiencias vinculadas con el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas originarias en el contexto mexicano, todas ellas tienen como referente las actividades del trabajo de campo y trabajo con profesores (as) y estudiantes que se llevaron a cabo durante la implementación de Asignatura de Lengua y Cultura para la Secundaria (ALCIES). Se muestran las decisiones tomadas en consideración para la elaboración de un material didáctico para la enseñanza de la lengua y la cultura náhuatl de la región Huasteca, los elementos que componen una serie de estrategias para el uso desarrollo y aprendizaje de la lenguas indígenas en la educación básica, así como los elementos que conforman una investigación en curso centrada en la metodología de enseñanza de lenguas originarias y su aplicación en contextos escolares rurales y urbanos.

Palabras clave: Enseñanza y aprendizaje de lenguas, metodologías de enseñanza de lenguas originarias, lenguas indígenas, educación indígena, educación intercultural.

Introducción

La enseñanza y aprendizaje de las lenguas originarias nacionales y el español como segunda lengua ha sido un continuo en la historia de nuestro país; por un lado, el contacto entre lenguas en un país plurilingüe y pluricultural como México se manifiesta a través de diferentes fenómenos lingüísticos (bilingüismo, diglosia, por ejemplo) que necesariamente detonan o implican procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas que conviven. Por otro, la formulación de metodologías y/o alternativas para enseñar y aprender lenguas originarias, por supuesto con diferentes intenciones y bajo posturas determinadas por políticas del lenguaje establecidas a partir de ideologías específicas, como lo fue en su momento la castellanización o, como lo son ahora las propuestas de enseñanza y aprendizaje de las lenguas que construyen en el marco de un México plurilingüe que, tal como lo estipula la Constitución Mexicana en su segundo artículo, tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas.

En este tenor, en el año 2004 surge la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria (ALCIES), una propuesta pedagógica impulsada desde la Secretaría de Educación Pública cuyo diseño, planeación y puesta en marcha estuvo a cargo de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Debe recordarse que hasta los primeros años de la década del 2000 no existía ningún referente que diera cuenta de la atención educativa dirigida a jóvenes indígenas en el tramo de la secundaria. En el caso de preescolar y primaria indígena, de manera formal pero no efectiva (Hamel, 2000; INEE, 2013), se ha asumido un espacio para el estudio de la lengua y cultura indígena; no obstante, no se había considerado ningún espacio curricular, asignatura o área relacionada de manera directa con la temática indígena para el nivel secundaria, por esos años también surge la Secundaria comunitaria del Conafe y también el proyecto alternativo denominado Secundaria para la Atención de Comunidades Pertencientes a los Pueblos Originarios del Estado de Oaxaca. Como parte del proceso de implementación de dicha Asignatura, en 2007, se propuso la creación de diversos materiales didácticos destinados al aprendizaje y desarrollo de las lenguas y culturas originarias.

El proceso de elaboración de dichos materiales trajo consigo una serie de cuestionamientos respecto al uso de las lenguas originarias en su contexto, así como también a la enseñanza y aprendizaje a partir de prácticas culturales. Las visitas a las comunidades en la implementación de esta Asignatura dejaron ver una realidad que no se había contemplado en la planeación de ningún material dirigido a la enseñanza de lenguas indígenas en contextos escolares; es decir, la identificación del contexto sociolingüístico de las diferentes localidades. Se trataba de escenarios completamente heterogéneos, donde en un aula se podía trabajar con estudiantes que tenían como lengua materna la originaria y también estudiantes cuya lengua materna ya era el español, todos ellos con diferentes niveles de dominio en ambas lenguas.

Lo anterior, implicó una reconfiguración del contexto cultural y lingüístico para implementar la Asignatura y sentó las bases para la construcción de propuestas metodológicas de enseñanza y aprendizaje de las lenguas

que tuvieran su base en la identificación de dichos contextos. Del trabajo de campo en escuelas ubicadas en comunidades indígenas, con profesores y estudiantes de los diferentes estados en donde se implementaba la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Secundaria, surge el interés por seguir indagando en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas originarias, así como en las posibilidades metodológicas para su estudio, enseñanza y aprendizaje. Este interés se materializa en tres experiencias, todas ellas posteriores a la implementación de la ALCIES, vinculadas con la enseñanza y aprendizaje de las lenguas originarias en contextos escolares: 1) el trabajo de tesis de maestría en Lingüística Aplicada denominado: La guía de aprendizaje del alumno para la Asignatura de Lengua y Cultura Náhuatl. Análisis de las decisiones adoptadas en el diseño de actividades para el uso, desarrollo y aprendizaje de la lengua náhuatl; 2) La publicación del libro Estrategias para el uso, desarrollo y aprendizaje de las lenguas indígenas en educación básica. Lecciones derivadas de la experiencia; y 3) Investigación en curso: Procesos de enseñanza y aprendizaje del nawatl de la Sierra noreste de Puebla, a través de una propuesta metodológica basada en repertorios lingüísticos.

La guía de aprendizaje del alumno para la Asignatura de Lengua y Cultura Náhuatl. Análisis de las decisiones adoptadas en el diseño de actividades para el uso, desarrollo y aprendizaje de la lengua náhuatl

Se analiza el proceso de elaboración de la Guía de aprendizaje para el alumno de la Asignatura de Lengua y Cultura Náhuatl de la región Huasteca; es decir, plantea el análisis del proceso de elaboración de un material para la enseñanza de una lengua indígena en un contexto lingüístico heterogéneo. La construcción de un material con estas características se concibe como un proceso complejo en donde intervienen diferentes disciplinas vinculadas a la didáctica de las lenguas; entre ellas, la sociolingüística (situar las características del contexto sociocultural), el marco lingüístico-discursivo (el estudio de la lengua y su uso), las metodologías de enseñanza de lenguas, así como los factores que inciden en la enseñanza de una lengua. La elaboración del material supuso retos inéditos para el campo de la enseñanza de lenguas indígenas en el país. Las tendencias consolidadas del enfoque bilingüe bicultural construyeron sus metodologías para escenarios sociolingüísticos homogéneos, donde la lengua indígena era siempre la lengua materna de los estudiantes; en este caso, la diversidad de niveles de competencia lingüística de los alumnos en lengua indígena, desde el no hablante hasta el hablante alfabetizado, marcaron un rumbo distinto en la elaboración de estos materiales. El material que se analiza se elaboró con el propósito de dar respuesta al contexto y fijar su atención en las características de los alumnos a través de una propuesta de enseñanza de la lengua náhuatl basada en contenidos culturales pero dirigida a estudiantes con diferentes niveles de conocimiento de la lengua náhuatl. El proceso de elaboración condujo a pensar en la complejidad que representa elaborar una propuesta didáctica para la enseñanza de una lengua indígena dirigida a una población heterogénea. En el diseño del material fue necesario centrar la atención en cómo enseñar la lengua para desarrollarla pero también para aprenderla de cero, en cómo proponer actividades basadas en contenidos pertinentes desde el punto de vista cultural y lingüístico, pero también otros aspectos como pueden ser las características de los alumnos, el contexto, la metodología de enseñanza, el enfoque adoptado para la enseñanza de la lengua, la selección de un syllabus, la elección de los textos, etcétera.

La estructura de análisis de material establece tres niveles: Cómo son, Qué exige y Qué implica. Dichos niveles se toman como referente para describir el material (¿cómo es?) pero también para reflexionar sobre lo que se espera que haga el alumno a través de un análisis vinculado a las decisiones adoptadas en cuanto al contexto, el tipo de enfoque en el que se sustenta la propuesta de aprendizaje de la lengua náhuatl, así como también los contenidos y actividades que se sugieren (¿qué exige?). Asimismo, incorpora apreciaciones acerca de los posibles alcances y limitantes del material en su totalidad (¿qué implica?).

Se retoma la noción de decisión, ya que ésta permitió el tránsito por el referente empírico. Bajo esta consideración, se propuso el análisis del proceso de elaboración de un material didáctico para la enseñanza de la lengua y cultura náhuatl, a partir de una estructura analítica basada en dimensiones, ejes y categorías. Con base en las decisiones tomadas para la construcción de la Guía de aprendizaje del alumno se trazó una ruta propia; es decir, se un patrón de decisiones que se traduce en una metodología de diseño de materiales específica para la enseñanza de una lengua, enmarcada en un contexto sociocultural determinado que resulta común a no pocos espacios nacionales, en donde es necesario proponer el estudio y aprendizaje de las lenguas indígenas. Esta ruta o camino incorpora los siguientes pasos:

1. Diagnóstico sociolingüístico del contexto para delimitar de manera específica quién será el usuario final del material que se desee elaborar.
2. Identificación y selección de los contenidos lingüísticos y culturales: Análisis de las prácticas socioculturales y las prácticas sociales del lenguaje.
3. Identificación de funciones comunicativas de uso cotidiano en los hablantes de la lengua originaria meta.
4. Conformación de syllabus.
5. Propuesta de actividades para enseñanza de la lengua como L1 y L2, tomando en consideración contenidos culturales, organización flexible y uso de monitores.

Estrategias para el uso, desarrollo y aprendizaje de las lenguas indígenas en educación básica. Lecciones derivadas de la experiencia

Este libro (Santos, 2015) es el recuento de múltiples experiencias vinculadas con la didáctica de las lenguas y, muy en particular, aquellas relacionadas con las lenguas indígenas nacionales. Se trata de una herramienta didáctica, una herramienta de apoyo, con orientaciones y sugerencias para el trabajo con niños y jóvenes que se ubican en contextos de diversidad lingüística y cultural, surge de una constante preocupación por llevar propuestas pertinentes para enseñar y aprender las lenguas indígenas en el contexto mexicano. Debido en gran medida al desplazamiento lingüístico, muchos hablantes de lenguas indígenas prefieren utilizar prácticas comunicativas de la lengua dominante (el español), lo anterior trae consigo que en un aula puedas encontrar hablantes con diferentes lenguas maternas, hablantes bilingües con diferentes grados de dominio de las lenguas

que utilizan. Ante esta condición se empezó a construir una propuesta para el trabajo con las lenguas que tuviera como base principal dicha condición heterogénea en cuanto a la conformación de los múltiples escenarios lingüísticos que caracterizan las aulas mexicanas. El resultado es una propuesta con cinco estrategias básicas; son alternativas didácticas que ya de por sí realizan muchos docentes frente a grupo. En esta publicación se ponen de manifiesto prácticas exitosas vinculadas con la enseñanza de las lenguas, se organizan y se les da un sustento más de tipo teórico. A continuación se explican las estrategias:

La primera de estrategia es el establecimiento de un diagnóstico sociolingüístico, como parte esencial de la conformación de actividades para el desarrollo y el aprendizaje de las lenguas originarias en el contexto nacional mexicano. Este diagnóstico o aproximación diagnóstica puede o pretende identificar los usos de la lengua y también el grado de competencia comunicativa que se tiene de ella, para lo cual se proporcionan sugerencias e incluso instrumentos para guiar este acercamiento de tipo sociolingüístico. A partir de este conocimiento los docentes pueden decidir si la estrategia es mantener y fortalecer la lengua originaria o el español o también enseñarla en el marco de una segunda lengua.

Una estrategia más tiene que ver con la incorporación de actividades que fomenten el uso de la lengua indígena para lo cual se proponen acciones que van desde la reflexión sobre la pérdida de las lenguas, el desarrollo de sujetos bilingües, el reconocimiento de las lenguas indígenas como sistemas lingüísticos complejos diferentes, con propiciar ambientes letrados donde se vean y se visualicen las lenguas, en ampliar los ámbitos de uso, en poner de manifiesto los derechos lingüísticos que tienen los hablantes usuarios de estas lenguas. Contar sobre la sensibilización y valoración de las lenguas a partir de situaciones de discriminación y racismo o convertir al alumno en investigador de su propia lengua.

La tercera estrategia es una de las más importantes, es el centro de la propuesta y tiene que ver con partir o tomar como base las prácticas culturales; es decir, identificar cuáles son, analizarlas, decidir qué tipos de usos tiene la lengua dentro de dichas prácticas y cómo las utilizan los hablantes.

La cuarta estrategia establece sugerencias para la organización del grupo a partir de contextos culturales y lingüísticos heterogéneos, así como el uso de monitores lingüísticos dentro de esta conformación diversa de las aulas. En la planeación de la clase de lenguas o el espacio para aprenderlas los estudiantes que tienen mayores fortalezas o dominio de las lenguas originarias pueden ayudarle a otros a aprender o fortalecer las lenguas.

Una última estrategia muestra diferentes alternativas de trabajo para el desarrollo de habilidades lingüísticas (hablar, escuchar/comprender, leer y escribir) en las lenguas originarias o el español como segunda lengua. Cada estrategia se explica y se proponen actividades y/o alternativas de trabajo en el aula para desarrollar, dentro de un contextos sociolingüísticos bien identificado, la competencia comunicativa de los y las estudiantes, ya sea como primera o segunda lengua.

Las estrategias que aquí se ponen de manifiesto no pretenden ser normativas, son solo eso, consideraciones que pueden funcionar cuando el contexto te rebasa y se rige por otras lógicas de relaciones entre hablantes ubicados en contextos de diversidad lingüística y cultural.

Procesos de enseñanza y aprendizaje del nawatl de la Sierra noreste de Puebla, a través de una propuesta metodológica basada en repertorios lingüísticos

La investigación (Universidad Veracruzana) se enmarca en el campo de la Lingüística Aplicada y la Educación indígena, en particular en una de sus líneas de investigación: la enseñanza y aprendizaje de las lenguas. Retoma el contexto pluricultural y plurilingüe, que caracteriza a los espacios escolares rurales y urbanos en nuestro país, como punto de partida para la conformación tanto de un acercamiento de tipo sociolingüístico como también de instrumentos metodológicos (vía la construcción de repertorios lingüísticos del nawatl de la Sierra noreste de Puebla), que permitan indagar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua originaria como segunda lengua (L2). Es una investigación en curso que tiene como objetivo general analizar y comprender el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje del nawatl de la Sierra noreste de Puebla en contextos rurales y urbanos, a partir de la aplicación de herramientas metodológicas basadas en el uso de repertorios lingüísticos; es decir, en términos generales, los recursos lingüísticos que cada uno de los hablantes se han apropiado y que son adecuados a cada situación particular (Rebolledo, 2015, 37).

El interés por realizar un estudio de esta índole surge a partir de dos principales preocupaciones: Por un lado, en contextos rurales y semirurales indígenas, aun cuando en México existe todo un subsistema de educación indígena, hay un alto porcentaje de profesores que no dominan la lengua materna de sus alumnos o de la comunidad, aunado a lo anterior, los profesores tienen pocas experiencias de capacitación para llevar a cabo intervenciones pedagógicas y didácticas vinculadas a la enseñanza y aprendizaje de las lenguas originarias. En el caso de los profesores en contextos urbanos, la gran mayoría no conoce ni son hablantes y/o escritores de alguna lengua originaria nacional. Para ambos contextos, el reto principal es la falta de herramientas metodológicas efectivas que permitan tanto el desarrollo y/o fortalecimiento de las lenguas originarias y el español como segunda lengua, como el aprendizaje de la lengua originaria como L2, así como las tareas que deben realizarse para el reconocimiento y valoración de los saberes propios de las culturas nacionales.

Por otro lado, en la historia de la didáctica de las lenguas, se ha transitado por diversos métodos y enfoques en el marco de la educación indígena y la enseñanza y aprendizaje de las lenguas originarias nacionales, algunas de estas propuestas pueden tener una base gramatical y otras más de tipo comunicativo; con miras hacia el desarrollo de las cuatro habilidades o destrezas lingüísticas. Por eso, se busca indagar y precisar si una metodología para la enseñanza de lenguas originarias, con un sílabo lingüístico que tome como base las producciones orales de uso cotidiano situadas en contextos culturales específicos de uso de la lengua meta (repertorios lingüísticos), incide de manera positiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas originarias como L2 en contextos urbanos y rurales.

Los elementos teóricos que dan solidez a esta investigación retoman a autores clásicos de la Lingüística Aplicada en cuanto a la adquisición de la lengua, así como enfoques y métodos para la enseñanza de lenguas. En la tradición de la didáctica de las lenguas y el diseño de sílabos se utilizan las propuestas de Wilkins (1978) y David Nunan (1988/2018). Además, en el terreno latinoamericano es cardinal recuperar el trabajo importantes aportaciones al ámbito de la enseñanza del español para población indígena, así como (Pérez 2012, Loncón 1991, 2015, Feltes 2017, 2014).

Los aportes teóricos vinculados con la etnografía y etnografía de la comunicación han servido como base para la construcción de las rutas metodológicas de esta investigación. Se opta por una investigación de corte cualitativo que plantea diferentes vías para recabar y analizar datos en torno no solo al proceso de elaboración de un dispositivo didáctico para la enseñanza del nawatl de la Sierra noreste de Puebla como L2, sino también a su aplicación y funcionamiento en el espacio educativo. En este sentido, las distintas rutas de abordaje que se proponen se configuran como vasos comunicantes, procesos articulados, que van dando sentido a las interrogantes que enmarcan a este estudio.

Fase 1. Conformación de repertorios lingüísticos

Esta investigación retoma, en esta fase, la etnografía de la comunicación como base para la conformación de repertorios lingüísticos. Este método de investigación propone espacios de observación detallada como herramienta para la identificación de las relaciones que se establecen entre lengua y la cultura a partir del análisis de un evento comunicativo. Se opta por este modelo de análisis para entender de mejor manera e identificar cuáles serán los aspectos culturales que definen la producción oral de los hablantes en determinadas situaciones de comunicación.

El estudio considera la recopilación de repertorios lingüísticos del nawatl (variante del náhuatl de la Sierra noreste de Puebla). La selección de esta lengua se hizo por la posibilidad de trabajar con hablantes y especialistas, así como por la viabilidad de trabajar en comunidades rurales en donde se hablan dicha variante. Además, es una lengua que también está presente en las escuelas de la ciudad de México y la ciudad de Teziutlán.

La información para obtener los repertorios lingüísticos se lleva a cabo por medio de entrevistas:

- Hablante en alguna de las lenguas que conforman este estudio. Se trata de lingüistas hablantes/escritores del nawatl.
- Profesores indígenas hablantes/escritores de la lengua nawatl (variante del náhuatl de la Sierra noreste de Puebla)
- Padres de familia hablantes de la variante del náhuatl de la Sierra noreste de Puebla, que residan en comunidades rurales.
- Dos padres de familia hablantes variante del náhuatl de la Sierra noreste de Puebla, que residan en zonas urbanas.

Para obtener mayor información en cuanto al uso de la lengua originaria, su vinculación con la cultura de los participantes, así como la posibilidad de identificar y documentar las prácticas comunicativas, se opta por dos momentos bien delimitados en cada entrevista. De esta manera, del primer tipo de entrevista (o momento uno) se hace una valoración descriptiva-interpretativa para extraer información sobre la tríada sujeto-lengua-cultura. En el segundo momento (entrevistas sobre prácticas comunicativas) se obtienen los insumos para conformar los repertorios lingüísticos, este proceso considera el contexto cultural, el discurso situado y vinculado a prácticas socioculturales específicas. Debe señalarse de manera enfática que el registro y documentación de las prácticas comunicativas no son generalizables a otras variantes de cada una de las lenguas propuestas para su estudio, toda vez que responden a un uso local y específico de la misma.

Fase 2. Construcción y aplicación de dispositivo didáctico metodológico para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas nawatl

Con base en los repertorios recopilados y su anclaje en las prácticas y situaciones comunicativas en la cultura, se perfilan los contenidos lingüísticos y comunicativos que conformarán el sílabo para la enseñanza y aprendizaje del nawatl. Se establece, además, el abordaje pedagógico didáctico que se adoptará para la aplicación de este modelo.

La sistematización de este proceso incorpora observación y grabación de la interacción con los niños en cuanto al uso de la propuesta didáctica basada en el uso de repertorios lingüísticos. Para la obtención de resultados se realizará un diario de observación de las sesiones, así como el registro de las actividades y observaciones en un formato controlado.

Fase 3. Análisis y sistematización de los procesos de aprendizaje a partir de la puesta en marcha del dispositivo didáctico creado para la enseñanza de las lenguas originarias

La última fase de la investigación refiere a documentar y tratar de dar respuesta a los cuestionamientos sobre los que descansa esta propuesta. La ruta metodológica de esta fase contempla lo siguiente:

- a) Realización de entrevistas a los profesores para indagar sobre el funcionamiento de la propuesta didáctica.
- b) Llenado de Formato para registro de análisis de las videograbaciones (apreciación de la interacción maestro- alumno en la aplicación de la propuesta didáctica para la enseñanza de lenguas originarias).
- c) Redacción de resultados con base en criterios/categorías para el análisis de los procesos de aprendizaje de una lengua en distintos planos: uso de la lengua en diferentes situaciones de la comunicación, estructuras gramaticales utilizadas de manera eficaz, uso de repertorios lingüísticos de manera oral y escrita.
- d) Contraste de resultados obtenidos a partir de la aplicación de dispositivo didáctico en contextos rurales y urbanos.

De esta manera, las técnicas para recabar datos (observación, observación participante, entrevista) son herramientas metodológicas que tienen su concreción en diferentes etapas y procesos de esta investigación.

Cierre

Las tres experiencias presentadas en esta colaboración ponen de manifiesto la importancia del contexto sociolingüístico para la conformación de alternativas metodológicas para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas en contextos escolares, así como el vínculo firme e indisoluble entre la lengua y la cultura como parte fundante de cualquier propuesta. Las tres propuestas -material didáctico, libro con estrategias, investigación sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje- muestran diferentes posibilidades de acercamiento/diseño/intervención a los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas originarias, a partir de la complejidad que cada proceso implica. De igual forma, dan pistas sobre los elementos que deben considerarse para la elaboración de propuestas metodológicas y materiales didácticos para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas originarias nacionales a partir de las características y necesidades de los estudiantes, los profesores y el contexto donde se sitúan.

Referencias bibliográficas

- Feltes J.M. (2017). *Metodologías pedagógicas para el desarrollo de las habilidades del bilingüismo, la bilingüidad y la comprensión intercultural en dos o más lenguas nacionales*. México. INEE.
- Hamel, R. (2000). Políticas del lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena, en *Inclusión y diversidad*. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México, Oaxaca, IEEPO, 130-167.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2013). *Panorama Educativo de México 2012. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*. México, INEE.
- Loncón, E. (2015): Petu mapuzugunmeketuiñ. 'Todavía estamos habla que habla mapuzugun'(SCIELO) En: *Revista Pueblos Indígenas y Educación*. Quito, Abya Yala, Quito Ecuador.
- Loncón, E. Raguileo A, Rain N. (1991). Metodología para la enseñanza del mapudungun en un programa de educación bilingüe intercultural. En: *Primeras jornadas de educación indígena. Cultura, nombre sociedad CUHSO. Revista de ciencias sociales y humanas*. volumen especial, 1991,125-136.
- Nunan (2018/1988). *Syllabus Design*. Oxford, Oxford University Press.
- Pérez, S. (2012). Didáctica de las lenguas indígenas. En *Reseñas de investigación en educación básica. Convocatoria 2006*. Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica, como resultado de la Convocatoria SEP /SEB -CONACYT 2006, en el marco del Programa Fomento a la Investigación Educativa y del Fondo Sectorial de Investigación para la Educación SEP-CONACYT . México, SEP.
- Reese, L., y Feltes, J. (2014, julio-diciembre). La implementación de programas de doble inmersión en escuelas multigrados rurales indígenas. *Revista Electrónica Sinéctica*, (43). Consultado en: <http://www.sinectica.iteso.mx>

Rebolledo V. (2015). *Diálogos multivocales en torno al español escrito: La escuela unitaria del pueblo chinanteco de San Isidro Laguna*. México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de Investigaciones Educativas.

Santos, T. (2015). *Estrategias para el uso, desarrollo y aprendizaje de las lenguas indígenas en educación básica*. México: SEP/CGEIB.

Wilkins, D. A. (1978). *Notional Syllabuses*. Oxford, Oxford University Press.

Racismo estructural y políticas curriculares de educación básica en México

Ana Laura Gallardo Gutiérrez

Resumen

El texto plantea que el currículum nacional de la educación básica mexicana reproduce viejas y nuevas formas de racismo. Dicho planteamiento se explora a través del análisis a la reforma curricular del año 2011 a este nivel educativo. El racismo estructural en educación está conectado genealógicamente a la emergencia del sistema educativo nacional y su expresión deviene de las relaciones interétnicas en la Nueva España y después en la conformación del Estado Nación mexicano, tales relaciones aluden a la fórmula identitaria del mestizaje como estrategia de obturación de la diversidad étnica, cultural y lingüística del país y con ello el advenimiento de un sistema educativo monocultural y monolingüe que sobredetermina al currículum nacional de la educación básica. Lo mestizo se hizo equivalente a lo mexicano y lo nacional y esta suerte de triada ha organizado ideológicamente los contenidos, a través del positivismo como organizador de las ciencias escolares. Lo anterior es vigente en el plan y programas de estudio de este nivel educativo, de ahí el interés en desenmarañar las formas en que el mestizaje como forma de racismo actúa en la educación mexicana.

Palabras clave: educación intercultural, currículo, educación básica, racismo y educación.

Introducción

El presente trabajo tiene sus antecedentes en la línea de investigación “Política, cultura, medio ambiente y educación: formulaciones conceptuales en torno al contacto cultural en educación” desarrollada en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM. Tal articulación encuentra sentido, en la construcción de objetos de conocimiento que permitan -desde distintos escenarios teóricos-, analizar de manera compleja los fenómenos educativos recientes.

Tal es el caso que aquí se presenta. Su elaboración se ha desarrollado como un ejercicio de reflexión conceptual que ha tenido resonancia en el trabajo de diseño curricular intercultural, como parte de la práctica profesional en la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), de 2002 a 2014.

En este sentido, la participación como agente en la incorporación del enfoque de la educación intercultural bilingüe, ha supuesto la concreción de esta relación compleja entre teoría y práctica como base, en este caso, de la operación de la política educativa para la diversidad.

La experiencia de investigación, se conforma pues, en el cruce entre la operación de política educativa y la formación teórica, como un espacio simbólico, explicativo en este caso, del racismo en educación.

La experiencia de investigación-intervención en los espacios de la reforma de la educación básica en la primera década de este siglo, estribó en incorporar el enfoque de la educación intercultural, como contenidos en los currícula nacionales de preescolar y secundaria, así como la creación de la asignatura de lengua y cultura indígena en secundaria. Estas dos tareas se fincaron en una visión de lo intercultural como proyecto social amplio capaz de proponer otras formas de relación entre culturas, admitiendo el conflicto inherente a dichas relaciones al tiempo que necesario para producir nuevas síntesis culturales.

En un espectro más amplio, el discurso del reconocimiento a la diversidad, tiene en México el apuntalamiento inequívoco de la presión que el movimiento indígena mexicano pautó desde 1994 con el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). Ello dio origen a la misma CGEIB, al Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) y otras instituciones que intentaron responder a las demandas de los pueblos indígenas del país.

Con este telón de fondo, se hizo necesario comprender los procesos de negociación, sus resultados e impactos en los dos procesos mencionados, enfocando el análisis en el plan y programas de estudio de 2004 a 2011 y contrastando con algunas entrevistas a informantes clave.

El resultado derivó en distintas claves sobre el racismo estructural que se desarrollan hacia el final de este escrito. El cual comienza con algunos antecedentes teóricos y empíricos para comprender el problema de investigación, después se adentra en los principales hallazgos, para finalmente cerrar con una especie de categorización en torno al comportamiento del racismo en el curriculum de la educación básica.

Planteando el problema: teoría y referente empírico en tensión

El primer espacio o condición de posibilidad de la investigación dialógica lo constituye la reforma de la educación secundaria, la cual comenzó en 2004 como parte de los compromisos del primer gobierno de derecha en México. Después de realizarse la reforma de la educación preescolar, se señaló como necesario continuar con la secundaria debido a que la primaria era el nivel más trabajado hasta esos momentos.

Bajo estas líneas de acción, la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) fue llamada a incorporar el enfoque de la educación intercultural en el plan y programas de estudio. Se llevaron a cabo cerca de 15 reuniones en las que se discutieron con cada campo de formación: español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales, las nociones que debían impactar a los contenidos en diseño. Se realizaron dos documentos sobre el tema para discusión y análisis con los equipos, así como documentos específicos de diseño de contenidos y fundamentaciones interculturales para cada asignatura que luego fueron discutidos en los intercambios ya mencionados. En enero de 2006, estos trabajos se vieron interrumpidos por el cierre del documento oficial y en consecuencia la publicación del Acuerdo 384 en el Diario Oficial de la Federación por parte de la Subsecretaría de Educación básica.

El segundo espacio o condición de posibilidad de intervención/investigación dialógica data del sexenio gubernamental 2000-2006. El Programa Nacional de Educación de este periodo, planteaba “diseñar en 2003, una propuesta de educación secundaria (incluyendo de manera muy importante la telesecundaria) que incorpore una orientación intercultural y la enseñanza de la lengua indígena de la región, e implantarla para el 2006 en la totalidad de las escuelas secundarias que atienden a población de las 20 etnias numéricamente más importantes del país” (SEP, 2001).

La Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), encargada por mandato de dicho programa, comenzó en 2003 el impulso a la implementación de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria (ALCIES).

Desde el año 2004, y en paralelo al proceso de Reforma Integral de la Educación Secundaria, se comenzaron a planear la posibilidad de implementación de esta asignatura, considerando los contextos a los que habría de atender, sus enfoques e impacto. Avanzar de manera paralela trajo consigo que la ALCIES no fuera necesariamente considerada como parte del proceso de reforma hasta 2006, en el que se asentó en el nuevo plan de estudios, como opción número 5 de la oferta de Asignatura Estatal; el Acuerdo Secretarial 384, estableció que “las escuelas ubicadas en localidades con 30% o más de población indígena (hablante y no hablante) deben impartir de manera obligatoria la enseñanza de la lengua y cultura indígena” (SEP, Acuerdo 384, DOF, 2006).

Lo anterior dejó de lado la necesidad de impartir la enseñanza de la lengua indígena en los tres grados de la secundaria, además de que al ser estatal su centralidad respecto de las asignaturas “nacionales” se vio mermado. De tal modo que la operación de la ALCIES ha sido marginal y periférica tanto en el proceso de la reforma de secundaria en 2006 y como se verá más adelante, en la reforma de 2011 se agudizó esta situación.

Con este panorama de fondo, la ALCIES avanzó de manera desigual y combinada en su operación. Si bien la meta fue trabajar con 20 lenguas, se avanzó con las 16 más habladas, se elaboraron programas de estudio y guías para alumno y maestro de los tres grados, pero sólo pudo operarse en primer grado y en 12 estados de 14 involucrados.

Ya con la reformas de secundaria (2006) y preescolar (2004) en operación, en 2007 la Subsecretaría de Educación Básica se avocó en la reforma del nivel de primaria, para después plantear la reforma de los tres niveles o lo que llamó Reforma Integral de la Educación Básica, centrada en la articulación de preescolar, primaria y secundaria como un solo tramo educativo.

Lo anterior impactó a la ALCIES de manera importante y como se dijo anteriormente, la situación de 2006 se agudizó. Con los procesos de negociación curricular en tensión de 2008 a 2011, la propuesta de la asignatura generada por la CGEIB vio reformulados sus múltiples aspectos, desde el diseño de contenidos hasta el carácter obligatorio señalado en el Acuerdo 384.

Finalmente, en agosto de 2011, se decretó en el Diario Oficial de la Federación el Acuerdo Secretarial 592 por el cual se reforma la educación básica nacional, conjuntando las reformas de preescolar en 2004 y la de secundaria en 2006. En el nuevo acuerdo, se eliminó el artículo 10° transitorio del Acuerdo 384, que establecía: “las escuelas ubicadas en localidades con 30% o más de población indígena (hablante y no hablante) deben impartir de manera obligatoria “la enseñanza de la lengua y cultura indígena”.

A la fecha, estos esfuerzos se han seguido debilitando, mostrando que la conformación del sistema educativo mexicano moderno, en la marcha y crisis actual del mito del mestizaje, genera nuevas formas de discriminación y racismo que intervienen en los procesos de reforma educativa actual, generando una paradoja para la política educativa mexicana: el reconocimiento de la diversidad cultural vs la incapacidad institucional para concretar un giro paradigmático en las nuevas propuestas de formación en educación básica.

Y es que la conformación del referente cultural-identitario del sistema educativo es histórico y contingente por lo que su devenir ha sido polémico y en lucha en tanto aparato ideológico del Estado (con base en la categoría Althusser, 1988) el cual a través del curriculum, forja la identidad que el referente cultural dominante sobredetermina, debido a que el curriculum es una síntesis cultural de conocimientos, valores, habitus, etc. (de Alba, 1991) en tensión sobre lo que se considera como educación básica nacional

De esta manera, la pregunta por los sentidos de la diversidad cultural, étnica y lingüística, en la reforma de la educación básica, así como por las relaciones históricas que se tejen entre la relación diversidad cultural, étnica y lingüística con el sistema educativo nacional y sus sentidos, apuntan directamente al análisis de los procesos o mecanismos de discriminación y racismo situado tanto en la reflexión sobre la experiencia como en los documentos que sustentan la reforma.

Pero, ¿cómo operan tales mecanismos, en qué consiste su origen y sentido en tanto prácticas curriculares de política educativa?

El mito del mestizaje

El proceso de mestizaje en México es una parte fundamental en la historia de dominación, tanto en el periodo colonial como en los siglos XIX y XX. Incluye dos aspectos inseparables: la miscegenación entre españoles, indígenas y africanos y la mezcla de culturas. Desde un principio los distintos grupos humanos que llegaron a lo que hoy es México se mezclaron biológicamente con los que ya estaban aquí. Esto se debió en primer lugar, a que los inmigrantes españoles y africanos eran en su mayoría hombres, por lo que buscaron a las mujeres indígenas (Navarrete, 2005). Las formas en que esas uniones tuvieron lugar son tan diversas como casos se pueden encontrar. Desde mujeres dadas en prenda a españoles por los mismo gobernantes mexicas, hasta uniones formales como la de Gonzalo Guerrero con una mujer maya (sin confirmación histórica certera, se asegura que fue la primera familia mestiza) o la del propio Cortés con Malintzin o la Malinche.

La dimensión que interesa resaltar de los procesos de miscegenación es la fuerza simbólica de la mezcla, esto es cómo lo que primero fue biológico se fue transformando en cultural. Esto es, lo simbólico en tanto límite de lo fisiológico es de doble vía pues hay una relación genética pero que en su trasfondo es una mezcla simbólica. Lo cultural y lo natural, en este sentido no tendrían una separación explícita. Es bien sabido que durante la colonia la muerte de la mayoría de la población indígena hacía imposible una miscegenación amplia y sin embargo la mezcla cultural tanto de occidente como la de Mesoamérica origina esta metáfora del mestizaje y se resignifica en las prácticas de la sociedad mexicana actual.

Para Navarrete (2009:260) “las discriminaciones culturales y étnicas en nuestro país son un fenómeno paradójico: por un lado se practican cotidianamente y forman parte integral de nuestro paisaje social, político y mediático, pero al mismo tiempo no son objeto de discusión y análisis público e incluso cualquier mención a su existencia es rechazada como la pretensión de ‘dividir’ a una población supuestamente homogénea y unida”.

Este ocultamiento o negación del Otro vía su propia superación ha ido deslizándose del ámbito de antropología física y de la biología al análisis cultural, el hecho es que la “raza mestiza”, esa extraña amalgama de elementos fenotípicos, rasgos culturales e identidades colectivas, sigue siendo el centro de la identidad nacional. Para el autor en revisión, esta definición “racializa”, aunque sea inconscientemente, a la sociedad mexicana, convirtiendo las diferencias culturales y étnicas entre sus diferentes componentes en contraposiciones esenciales e irreconciliables o antagónicas (Navarrete, 2009).

Como afirma Zizek (2003), la ideología necesita un síntoma, lo Real, el Otro aparece como una amenaza a desaparecer, ésta es la negación original que sienta las relaciones interétnicas de México y en consecuencia logró hegemonizar la capacidad de producción identitaria que tiene en este caso, el sistema educativo. Aunque se reconoce que los medios de comunicación contribuyen a la reproducción de esta ideología, el énfasis en el curriculum como proyecto político educativo en tanta práctica discursiva del sistema, deviene en una explicación importante para la investigación.

Las relaciones interétnicas en nuestro país develan cómo se ha ido conformando el sujeto pedagógico mexicano y ello nos puede ayudar a ubicar el estado actual de dicho sistema, respecto al referente cultural que se detenta en las reformas educativas del tramo básico para analizar las formas de racismo involucradas.

Principales hallazgos

A partir de la revisión de los espacios de análisis que conformaron el corpus de la investigación (plan y programas de estudio de preescolar, primaria y secundaria), destacan las siguientes claves de análisis sobre el sistema:

Invisibilidad y forclusión: la amenaza de lo negado

Por forclusión, siguiendo a Lacan (1987), se entiende al mecanismo por el cual un sujeto rechaza un significante privilegiado y no lo inscribe en sus registros imaginario y simbólico por lo que su estructuración identitaria, constantemente se ve trastocada en relación con ese significante privilegiado-negado pero no eliminado.

Esta forclusión en el caso del sistema educativo nacional, es un efecto del contexto social amplio en el que se conforma la identidad de lo mexicano. Dicha estructuración identitaria del sujeto social, ha ignorado el significante de lo indígena en la conformación del referente cultural del mestizaje, mediante su cosificación como pasado glorioso o indio muerto. Esta operación se trasluce en el proyecto político-curricular que representan las reformas analizadas y en ese sentido organizan lo negado como la diversidad, sin mencionar lo indio como significante que condensa tal rechazo. Este mecanismo de forclusión sigue vigente. Su refuncionalización básicamente opera en el ya mencionado intercambio del significante indígena por el de diversidad que invisibiliza las relaciones interétnicas nacidas de la colonización, equiparando la diversidad con indígena, discapacidad, entre otros significantes; volviendo dicha invisibilización más inasible de lo que ya era.

De ahí que la capacidad del referente del mestizaje aunque se asuma en crisis, en erosión o desgaste, para producir efectos racistas sigue perviviendo ya sea generando subsistemas o programas compensatorios, ya sea admitiendo como un principio la diversidad cultural y lingüística y después no concretarla en la estructuración formal del curriculum y los materiales didácticos. Esta aparente simulación en tanto injusticias educativas y curriculares del sistema, están ancladas en la constitución identitaria de lo mexicano que negó, en el sentido de Bonfil Batalla (1989), la diferencia. Lo mexicano es un principio organizador de la sociedad nacional por eso lo indio-pobre-femenino-pasivo-pasado, amenazan al sistema educativo, por eso no puede reconocerse la diversidad étnica, cultural y lingüística porque es atentar contra dicho principio organizador.

Tensión nacional-local

Esta clave está referida a la amenaza-miedo constante que supone el abandono de los referentes que conforman al sistema educativo. Lo anterior se advierte en expresiones como “todos deben saber lo básico” o “no podemos dejar que los niños indígenas no sepan español, es discriminarlos”. Más allá de estar de acuerdo o no con estas aseveraciones, interesa identificar en ellas, lo que se trasluce en las revisiones de los procesos de reforma: saber lo propio, lo contextual, lo local es menor. Esta previsión plasmada con mucha claridad en la RIEB respecto a la escuela indígena, vuelve a poner el acento sobre la manutención del referente del mestizaje como ideología que conforma al sistema. En contraposición, lo nacional es lo mexicano, lo legítimo, en sus formas más monolíticas y anquilosadas.

Otro ejemplo importante es la relación entre el español y las lenguas indígenas nacionales: la política lingüística del sistema no admite el reconocimiento, uso y desarrollo de otra lengua que no sea el español como lengua materna. También implica en el ámbito del Nosotros, que los contenidos nacionales no se modifiquen, aunque existan algunas excepciones, como se detectó en la revisión.

Pero esta tensión en su trasfondo es una falsa dicotomía que perpetúa la relación hegemónica de lo nacional con lo local. Al referirse a la categoría de discurso, un significante en sí mismo no es esencial o tiene un significado unívoco y cerrado, por tanto es construido y contingente. Entonces, lo nacional es un significante que intenta hegemonizar pero que no deja de ser un significante contingente. Lo nacional en este sentido es una función, no una definición.

Si lo anterior es así, quiere decir que lo nacional puede constituirse desde otras bases, evidentemente deconstruyendo el mito del mestizaje a través del curriculum, problematizando los conocimientos de distinto cuño, entre otras prácticas sociocríticas (Torres, 1989).

Racismo estructural: entre lo público y lo privado

Esta clave sostiene que el tipo de racismo que genera el sistema educativo, en tanto subsidiario del racismo que define al país, es estructural.

En el ámbito de estudio del racismo, se asocia como en este trabajo, la noción de discriminación en tanto práctica cotidiana que consiste en dar un trato desfavorable o de desprecio inmerecido a determinada persona, y cuando la discriminación rebasa el ámbito de las prácticas cotidianas individuales o colectivas, es decir, el ámbito privado, e impacta a las instituciones, como los sistemas de: salud, económico o educativo, se habla de discriminación estructural (Gallardo, 2013).

Y aunque a nivel jurídico la categoría de discriminación tiene un reconocimiento para ser hasta cierto grado punible (CONAPRED, 2013), se asume que dicha noción es un avance en el reconocimiento de la exclusión, pero corre el riesgo de encubrir las relaciones interétnicas en las conformación de las diferencias. De ahí que el término de racismo cobre fuerza en dos sentidos:

Por un lado, como práctica del ámbito privado, que como señala Navarrete (2005) azuzan los medios de comunicación, recreando estereotipos fincados en la ideología del mestizaje y que consecuentemente afectan el ámbito escolar.

Y por otro, como aquí se ha asentado, alude a que el racismo, cuando se refuncionaliza en el sistema y genera nuevos o reproduce viejos mecanismos constituye en ese momento una acción del Estado y por ello es estructural en tanto fuerza de ley (Derrida, 1972) que el sistema ejerce como aparato ideológico del Estado (Althusser, 1988). Como puede advertirse, interesa deslindar lo jurídico de lo instituyente o estructurante en el ámbito de las normas sociales. Es decir, situar que lo estructural está tanto en el tejido social, pero sobre todo en este caso, en la acción gubernamental.

A manera de cierre

Con las claves anteriormente señaladas, y retomando el análisis realizado, se puede afirmar que la ideología del mestizaje, conforma el referente cultural con el que fue forjado el sistema educativo mexicano, en la marcha de su constitución, ritualización, desarrollo y crisis actual. Dicho referente cultural interpela y sobredetermina la identidad de los mexicanos en formación que cursan la educación básica mexicana, de acuerdo con los contenidos curriculares y libros de texto que vehiculizan dicha ideología. En este sentido, el mestizaje, ha tenido la función de significante vacío, al borrar las diferencias étnicas, en la representación de los grupos que contienden en los procesos de reforma analizados. Tales reformas señalan nuevas maneras de resignificar el mestizaje como mecanismos de racismo estructural, no sólo porque su lugar de acción son las políticas educativas, sino porque el tejido social que conforma al sistema educativo nacional genera y reproduce estas nuevas formas de racismo.

Referencias

- Althusser, L. (1988) *Los aparatos ideológicos del Estado*, Buenos Aires, Nueva Visión, consultado en http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/althusser1.pdf, el día 30 de enero de 2014.
- Bonfil Batalla, G. (1989). *México profundo. Una civilización negada*. México: Grijalbo.
- Bajtín, M. (1989) *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, (2013) *Definición de discriminación*. Consultado en www.conapred.org.mx, el día 28 de abril de 2013.
- CGEIB, (2003) *La transversalización del enfoque de la educación intercultural en la educación secundaria*. México: documento de trabajo
- CGEIB (2007) *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe*. México: Secretaría de Educación Pública- Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe

- De Alba, A. (1991) *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. México: UNAM.
- Derrida, J. (1972) *Márgenes de la filosofía*. Madrid: Cátedra
- Gallardo, A. (2013) Discriminación y educación. En Salmerón, A. (coord.) *Diccionario de Filosofía de la Educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lacan, J. (1987) *Escritos I y II*. México: Siglo XXI editores.
- Laclau, E. (1993) *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Navarrete, F. (2009) La construcción histórica de la discriminación étnica, en E. Di Castro (coord.) *Justicia, desigualdad y exclusión 3*. México. México: Secretaría de Desarrollo Institucional -UNAM.
- Navarrete, F. (2005) *Las relaciones interétnicas en México*. México: UNAM-Programa Universitario México Nación Multicultural.
- SEP, (2001) *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.
- SEP, (2006) *Acuerdo número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria*. México: Diario Oficial de la Federación, 26 de mayo de 2006.
- SEP, (2009) *Lineamientos nacionales para el diseño de programas de asignatura estatal*. México: Subsecretaría de educación básica-Dirección General de Desarrollo Curricular.
- SEP, (2011) *Acuerdo 592 por el que se articula la educación básica nacional*. México: Diario Oficial de la Federación 19 de agosto de 2011.
- Torres, J. (1989) Libros de texto y control del currículum. En *Cuadernos de Pedagogía*, N° 168 (Marzo 1989) págs. 50 – 55
- Zizek, S. (2003) *El sublime objeto de la ideología*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.