



Revista de Investigación Educativa 18

enero-junio, 2014 | ISSN 1870-5308 | Xalapa, Veracruz
Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

Educación intercultural en México

Dr. Gunther Dietz

Investigador
Instituto de Investigaciones en Educación,
Universidad Veracruzana, México
guntherdietz@gmail.com

Traducción:

Xiomara del Carmen Nárez Tadeo
Gunther Dietz

El presente artículo muestra de forma precisa y sintética las principales evoluciones que ha tenido la educación intercultural en México, partiendo de sus orígenes que se remontan al indigenismo postrevolucionario, pasando por las reivindicaciones formuladas por movimientos y organizaciones indígenas y desembocando en la actual política gubernamental de “educación intercultural bilingüe”.

Palabras clave: Educación intercultural, educación bilingüe, indigenismo, zapatismo, México.

The present article presents in a summarized way the main evolution of intercultural education in Mexico, starting from its origins in post-revolutionary *indigenismo* politics, before presenting the main ethnic claims made by indigenous movements and organizations; finally, the current policy of “intercultural and bilingual education” for indigenous peoples is analyzed.

Key words: Intercultural education, bilingual education, indigenism, Mexico.

Recibido: 20 de mayo de 2012 | **Aceptado:** 28 de junio de 2012

Educación intercultural en México¹

La educación multi- y/o intercultural es claramente un fenómeno educativo reciente y aún marginal en México. Sin embargo, la larga tradición del *indigenismo* en Latinoamérica y particularmente en México constituye un tipo del “multiculturalismo *avant la lettre*”, que aún impregna las instituciones educativas diseñadas específicamente para los 68 pueblos indígenas del país, que representan el 10% de la población mexicana en total. El *indigenismo* se puede definir como una política gubernamental para la integración de los pueblos indígenas a la sociedad y a la economía mexicana, a través de instituciones paralelas dedicadas al desarrollo cultural, educativo y ecológico de las comunidades indígenas.

A lo largo de una serie de fases, que son similares a los diferentes y consecutivos enfoques europeos y norteamericanos, en las décadas posteriores a la Revolución Mexicana de 1917 las políticas indigenistas se transformaron de abiertamente asimilacionistas a integracionistas, para luego pluralizarse en los programas educativos “bilingües y biculturales” para las comunidades indígenas. En términos generales, podemos distinguir tres periodos principales de la educación multi- y/o intercultural en México entre los siglos XX y XXI: el periodo posrevolucionario del “*indigenismo clásico*” (hasta los años ochenta), el periodo de movilización étnica y multiculturalismo indígena (durante los años ochenta y noventa) y el actual periodo del interculturalismo oficial (desde el cambio del siglo).

¿Multiculturalismo implícito? El legado del indigenismo postrevolucionario

La persistencia de poblaciones étnicamente diferenciadas en México expresa la contradictoria continuidad de los procesos de colonización y resistencia, que se remontan al inicio de la expansión europea en las Américas. El sistema colonial de “castas” de españoles y de indios no es cuestionado por el nuevo *criollo* (mexicano de origen español), que como elite tiene acceso al poder político en el curso de las guerras de independencia. No fue sino hasta la Revolución Mexicana de 1910, cuando se desafiaron por primera vez las jerarquías étnicas coloniales. Bajo la influencia del *Ateneo de la*

1. Publicado originalmente como entrada en la *Encyclopedia of Diversity in Education*, editada por James Banks (cfr. Dietz, 2012).

Juventud (un grupo pre-revolucionario de intelectuales urbanos dedicados a redefinir el “proyecto nacional”), el nacionalismo criollo exclusivo y eurocéntrico de las élites postcoloniales se sustituye por un discurso nacionalista integracionista.

Este discurso se centra cada vez más en torno a la noción de mestizaje, de acuerdo con la cual el surgimiento de la nación mexicana de la época actual será concebido como el producto de la fusión de los indígenas precoloniales con el elemento colonial europeo y criollo. El mestizo resultante, que hasta entonces había sido percibido sólo como el producto ilegítimo de la transgresión de los límites entre las castas, ya no es visto como un “bastardo biológico”, sino como una nueva “raza cósmica” (Vasconcelos), semilla y símbolo de una nueva nación posrevolucionaria (Dietz, 2005).

Paradójicamente, sin embargo, el éxito de la Revolución Mexicana implicó en la práctica la derrota de las comunidades indígenas y sus reclamos. Los actores indígenas participaron en la Revolución con la idea de recuperar el control de sus tierras comunales y sus recursos, que habían perdido durante las reformas de “modernización” y “liberalización” de los regímenes del siglo XIX. Es por esta razón por la que las regiones indígenas participaron activamente en la Revolución Mexicana. Los actores indígenas locales entraron a la lucha armada con el objetivo de rescatar ya sea las tierras comunales o, en su caso, obtener nuevas tierras de las antiguas haciendas expropiadas. La derrota militar de los *zapatistas*, de las comunidades indígenas del sur de México, que habían luchado no sólo por recuperar las tierras comunales sino también por un modelo de estado basado en la comunidad y de organización política descentralizada, simboliza, incluso, la victoria formal del modelo centralista y estatista de la reforma agraria y política sobre el modelo basado en la comunidad.

Dado que las comunidades indígenas continúan en la lucha por su reconocimiento dentro del marco posrevolucionario, desde los años treinta el proceso de la reforma agraria es acompañado por una ideología y una campaña educativa del Estado-nación dirigido hacia dentro de las comunidades. En 1921, el General Obregón eligió a José Vasconcelos, uno de los protagonistas del movimiento del Ateneo y el principal teórico de la ideología del *mestizaje*, como el responsable fundador de la *Secretaría de Educación Pública* (SEP), la emblemática secretaría concebida por Vasconcelos como una institución innovadora, encargada de llevar la revolución al campo. Desde el punto de vista de la política, el proyecto del mestizaje nacional implica medidas específicas encaminadas a “integrar” al Estado-nación mestizo a aquellos grupos aún no autodefinidos como mestizos, o sea a los pueblos indígenas de México. Todos los proyectos de desarrollo implementados en las regiones indígenas de México desde los años treinta forman parte de este enfoque diferencial, llamado *indigenismo*. La estrategia enfocada a “mexicanizar al indio” (Cárdenas, 1978 [1940], p. 403) persigue dos objetivos es-

trechamente vinculados: el primero es la integración social y cultural de los pueblos indígenas dentro de la sociedad mexicana, a través de un proceso de “aculturación planeada” enfocada a conseguir la homogeneidad étnica, mientras que el segundo es la “modernización” de la economía local y regional indígena, por medio de una forzada integración en los mercados nacionales e internacionales (Dietz, 2005).

Esta política fue inspirada, en ambos casos, por el principio de “la integración a través de la aculturación”, principio aplicado por los organismos gubernamentales como el Instituto Nacional Indigenista (INI) y la SEP. Sus programas son elaborados fuera de las regiones indígenas, en las oficinas centrales en la Ciudad de México y son ejecutados a través de proyectos locales que se llevan a cabo por medio de “promotores indígenas” bilingües, específicamente formados para dichos proyectos. En 1939, en el marco de una política educativa inspirada en el mestizaje, los proyectos indigenistas empiezan a experimentar con campañas pioneras de alfabetización de tipo bilingüe. A través de estos proyectos la lengua indígena, por primera vez, es usada como una “clave” para la castellanización de los niños indígenas en la educación primaria; se pretende ir preparando a los alumnos para una educación monolingüe en castellano y para un ambiente urbano y mestizo mediante la sustitución gradual de la lengua indígena por el castellano a lo largo de la educación primaria (Rockwell & Gomes, 2009).

Sin embargo, el indigenismo ha fracasado en la mayoría de las regiones indígenas. En vez de fomentar el mestizaje a través del acceso libre a la educación, las políticas educativas indigenistas han dividido profundamente a su población local destinataria en dos grupos diferentes. Gracias a sus propios recursos financieros o a fondos obtenidos por el INI, una pequeña minoría consigue acceder e incluso concluir exitosamente la educación secundaria y media superior que se ofrece en las ciudades externas a las regiones indígenas; este grupo privilegiado casi nunca regresa a sus comunidades de origen. Por el otro lado, la mayoría de la población regional, que apenas logra concluir la escuela primaria, permanece en su comunidad para continuar con sus tradicionales prácticas campesinas y artesanales, pues lo que aprenden en la escuela no les es útil ni indispensable para su vida cotidiana en el pueblo. Por lo tanto, mientras que unos pocos campesinos indígenas logran ser “aculturados” individualmente y emigran a las grandes ciudades, contribuyendo con ello al éxodo rural, la mayoría de la población indígena adquiere ciertas habilidades que son instrumentales en su trato con la sociedad mestiza —leer, escribir y realizar operaciones matemáticas básicas—; sin embargo, el acceso a estas habilidades no impacta en su identidad étnica.

A pesar de estos evidentes y a menudo criticados fracasos, el indigenismo —a través de su fomento a los “agentes de aculturación” como piezas claves del desarrollo

local— ha generado de forma no intencionada una plataforma importante para el surgimiento de los nuevos actores étnicos y para la articulación de las luchas indígenas. Desde los inicios del indigenismo, el Estado-nación percibe la necesidad de contar con un grupo específicamente capacitado de “promotores culturales” y maestros bilingües originarios de las regiones indígenas, para ser los encargados de las diferentes campañas de alfabetización. Estos “promotores” de la cultura nacional mestiza deberán cumplir una doble tarea: los maestros bilingües no sólo estarán asignados a la educación preescolar y primaria en sus respectivas regiones de origen, sino que además tendrán que realizar diversas actividades extra-escolares en el ámbito de la educación para adultos y el desarrollo de la comunidad.

En los años setenta, el fracaso de los maestros indígenas en el cumplimiento de ambas tareas ya se hizo evidente. En el ámbito escolar, muy a menudo el supuesto carácter bilingüe de la educación preescolar y primaria que proporcionaban resultaba ficticio. Apenas se utiliza la lengua indígena en el aula. Ello se debe en parte a la completa inexistencia de material didáctico apropiado, pero también es consecuencia de que a menudo los padres de familia, e incluso en ocasiones los propios maestros, se resisten al uso de la lengua indígena o no se interesan por ella. No obstante, la principal razón de la ausencia generalizada de la lengua indígena en la escuela se debe a la deficiente formación de los maestros bilingües: dado que la lengua indígena se concibe como una herramienta temporal y mecánica para lograr la anhelada castellanización definitiva, los maestros, con frecuencia jóvenes y poco experimentados, carecen de herramientas para enfrentarse a las situaciones bastante diversas y complejas de bilingüismo y diglosia con las que se encuentran a nivel local y regional (Hamel, 2008).

Por otro lado, la contribución extra-escolar de los maestros al desarrollo comunitario resulta igualmente insatisfactoria para las instituciones indigenistas. Con una edad promedio de 16 a 22 años, con una formación breve y superficial y con un nivel educativo que apenas llega al de la educación secundaria, los maestros suelen experimentar el rechazo y/o la resistencia activa de parte de la población local y, en particular, de las autoridades tradicionales de las comunidades indígenas. Como la mayoría de estos maestros no obtiene su plaza en su propia comunidad de origen, sino en localidades a menudo muy distantes y pertenecientes a veces a dialectos distintos de su propia lengua, e incluso a otras lenguas indígenas, el maestro o promotor recién llegado es percibido como un intruso más enviado por las agencias indigenistas externas.

Como una reacción oficial a estos fracasos y a las crecientes críticas expresadas por las comunidades y por los propios maestros, en 1978 la SEP reorganiza sus actividades en las regiones indígenas, actualizando sus programas de formación docente y el currículum de la escuela primaria bilingüe, que desde entonces son canalizados a

través de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). A partir de esta reforma surge una estrecha y fructífera colaboración entre el nuevo departamento y determinados intelectuales e intermediarios indígenas. El resultado de esta convergencia de intereses es un novedoso programa alternativo de “educación bilingüe y bicultural”, elaborado por varios maestros comprometidos con la necesidad de superar el uso instrumental y limitado del bilingüismo para castellanizar a los niños, por medio de un currículum realmente bicultural. Se propone un proceso de “biculturalización” de todas las materias que se imparten en las escuelas preescolares y primarias de las regiones indígenas, lo cual requiere una participación activa y permanente de actores culturalmente híbridos y altamente capacitados. Por ello, a principio de los años ochenta la SEP se ve obligada a abrir sus jerarquías internas para un creciente número de maestros y académicos de las regiones indígenas (Rockwell & González, 2011).

Hacia la movilización étnica y el multiculturalismo indígena

La introducción oficial de este tipo de educación bilingüe y bicultural a propuesta de líderes indígenas es justamente considerada como un logro clave de la recién surgida intelectualidad indígena que ahora trabaja al interior de la SEP. Sin embargo, el funcionamiento real de este tipo de educación a nivel local aún arrastra las mismas deficiencias de su predecesor monocultural y mestizo: una formación breve, superficial e inadecuada de los maestros bilingües, la falta de material didáctico y de apoyos infraestructurales, una política clientelista para la asignación de maestros por regiones y comunidades, que más bien refleja los intereses del sindicato magisterial, y, como resultado de todo ello, un rol de maestro bilingüe cada vez más controvertido al de su comunidad (Dietz, 2005).

En ese contexto, el maestro indígena enfrenta en su rutina diaria una diversidad de tareas muy complejas y heterogéneas, sobrecargándose con muchas funciones de intermediación educativa, cultural y económica —intermediaciones que además muchos de ellos perciben como conflictos profundos de lealtad. Cuando surgen confrontaciones cada vez más abiertas en diferentes regiones entre las instituciones indigenistas y sus supuestos beneficiarios locales, en el transcurso de su trabajo cotidiano como una especie de traductor e hibridador cultural, el maestro indígena termina teniendo que mediar entre dos agentes antagónicos, entre el Estado y la comunidad.

A lo largo de los años ochenta y noventa, las organizaciones creadas e impulsadas por maestros e intelectuales indígenas cercanos a la SEP comienzan a perder sus contrapartes institucionales, dado que todo el estado mexicano es sometido a un

profundo proceso de retirada neoliberal de las anteriores políticas de desarrollo y de integración. Ello conduce a una erosión del legado corporativista que caracteriza a gran parte de las organizaciones indígenas y campesinas, lo cual afecta particularmente los estrechos vínculos entre los maestros bilingües y el correspondiente Departamento de Educación Indígena de la SEP. Este giro sustancial en las relaciones Estado-comunidad desencadena respuestas no solamente locales, sino cada vez más regionales, a lo largo de las cuales novedosas coaliciones de comunidades indígenas (a menudo impulsadas y/o lideradas por maestros bilingües y/o otros ex funcionarios indigenistas) reivindican la soberanía y autonomía de la comunidad indígena. Los ahora disidentes maestros bilingües e intelectuales indígenas participan activamente en el debate controversial que surge en 1992 en torno a la cuestión de la composición multiétnica de México y del derecho de los pueblos indígenas a reivindicar su “diferencia étnica y cultural”. Meticulosamente, estos intelectuales elaboran un nuevo discurso étnico enfocado a superar el tradicional localismo y “parroquialismo” de las identidades indígenas contemporáneas. Las comunidades emprenden procesos de regionalización para vencer su habitual aislamiento político. Una vez más, el punto de partida para el surgimiento de convergencias regionales más permanentes de los intereses de las comunidades son los intelectuales indígenas y los maestros locales, quienes ahora son comisionados por sus respectivas asambleas locales para representar de manera externa a sus comunidades y proyectos. Estos líderes magisteriales, junto con algunas autoridades locales experimentadas, construyen una red informal de relaciones partiendo de lazos personales, pero que luego se convierten en “coaliciones” de diferentes comunidades indígenas que comparten problemas e intereses comunes. La insurrección armada llevada a cabo en Chiapas en 1994 por una de estas nuevas organizaciones indígenas regionales, conocida como el *Ejército Zapatista de Liberación Nacional* (EZLN), es solamente la expresión más visible de estas nuevas coaliciones regionales.

Desde entonces hasta ahora, varias coaliciones regionales luchan por el reconocimiento oficial de la autonomía tanto comunal como regional. Estas coaliciones regionales surgen desde 1992 en diferentes zonas indígenas de México. No obstante, el debate sobre la autonomía territorial y sobre las necesarias reformas constitucionales es fuertemente impulsado por la aparición del EZLN en 1994, así como por los subsecuentes procesos de negociación acerca de las reformas legales necesarias para reconocer, proteger y desarrollar los derechos indígenas, reconocidos por México a través de la firma del convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre “Los pueblos indígenas y tribales en países independientes”, emitido en 1989. Con las reformas constitucionales que se realizan en la segunda mitad de los años noventa,

el Estado mexicano sólo reconoce la composición pluricultural y multilingüe de la nación basada en “sus culturas y lenguas indígenas”, pero rechaza cualquier reconocimiento de autonomía territorial.

El “indio permitido” en la actual educación intercultural oficial

Desde entonces, y particularmente después de las elecciones presidenciales del año 2000, que ponen fin a la secular tradición de partido-Estado, el nuevo gobierno federal, de orientación conservadora, reconoce oficialmente la “educación intercultural y bilingüe” como una nueva prioridad política, aun cuando no accede a reconocer el derecho a la autonomía indígena. Implementando así una ambigua política de “prohibir” ciertas reivindicaciones y “promover” otras, el nuevo gobierno instaura en México lo que Hale (2007) analiza para el multiculturalismo neoliberal latinoamericano como el fenómeno del “*indio permitido*”: la educación intercultural se convierte en una arena ahora oficialmente reconocida para las reivindicaciones étnicas, reivindicaciones que no pueden ser canalizadas por otra vía una vez que el Estado-nación se haya retirado de todos los demás ámbitos tradicionales del indigenismo integracionista.

La Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB; cfr. <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/>), creada por el nuevo gobierno federal al interior de la SEP, rediseña los programas educativos ofrecidos para los pueblos indígenas, que ahora son redefinidos como parte de la estrategia de “educación bilingüe e intercultural”. Dos grandes innovaciones ilustran el intento gubernamental por superar brechas que ha dejado el legado indigenista: en primer lugar, una brecha de interculturalidad es oficialmente reconocida dentro del sistema paralelo de educación indígena de origen indigenista: reflejando en parte esfuerzos anteriores de asimilación a través de la castellanización indirecta por medio del uso de las lenguas indígenas, este sistema paralelo ofrece una educación preescolar y primaria en las comunidades indígenas a través de escuelas que son paralelas a las escuelas convencionales y que complementan el plan de estudios nacional unificado y centralizado con alguna materia impartida en la lengua indígena de la región. Sin embargo, hasta hace poco este sistema sólo se impartía hasta el nivel de educación primaria o en pocas ocasiones hasta la educación secundaria, debido a que originalmente fue diseñado para el tránsito de una educación bilingüe a otra monolingüe en castellano. Actualmente, la CGEIB promueve la creación de instituciones de educación secundaria y media superior interculturales y bilingües en las regiones indígenas, cuyos egresados luego podrían acceder a las llamadas universidades interculturales. En colaboración con el

Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI; cfr. <http://www.inali.gob.mx>) y la participación de un grupo cada vez mayor de académicos indígenas, actualmente se están diseñando, desarrollando y piloteando planes de estudio en estos diferentes niveles educativos para por lo menos algunas de las 68 lenguas indígenas de México. Hasta ahora, sólo algunos proyectos-piloto localmente limitados ofrecen programa curriculares integralmente bilingües e interculturales, que, sin embargo, en México no sustituyen, sino que solamente complementan el currículum nacional, unificado y homogeneizador.

Además de cerrar esta brecha de interculturalidad implementando una educación más diversificada para las comunidades indígenas en todos los niveles educativos, que pretende ser más eficaz y basarse en resultados de la investigación educativa, la CGEIB de forma paralela destaca la necesidad de superar el “sesgo indigenista” de la actual educación llamada intercultural. Una estrategia acuñada como “educación intercultural para todos” (Schmelkes, 2004, p. 12) procura diversificar paulatinamente el currículum en las escuelas públicas que no están dirigidas a pueblos indígenas, para así redefinir la diversidad no únicamente como un derecho de los pueblos indígenas, sino asimismo como un recurso de toda la sociedad mexicana. Mediante la inclusión de nuevas asignaturas como “Lengua y cultura indígena”, de orientación regionalmente diversificada, y mediante la transversalización de la diversidad a lo largo de las diferentes asignaturas, se pretende introducir el enfoque intercultural en todos los niveles educativos. Sin embargo, como los propios promotores de estos nuevos programas admiten, los esfuerzos hasta ahora realizados se enfrentan con una fuerte resistencia de parte de la sociedad mayoritaria, que sigue percibiendo a las lenguas indígenas como “dialectos” inferiores y a la etnicidad indígena como una amenaza para la cultura nacional. Sólo muy recientemente se comienzan a discutir y a pilotear estrategias educativas más proactivas, como medidas antirracistas, antidiscriminatorias y/o de acción afirmativa. Una vez más, el peso del universalismo, del centralismo y del nacionalismo mestizo impide diversificar las prácticas educativas y arraigarlas en las ricas culturas locales regionales mexicanas, en sus lenguas y sus saberes.

Lista de referencias

Cárdenas, L. (1978). Discurso del Presidente de la República en el Primer Congreso Indigenista Interamericano, Pátzcuaro, Mich., 14 de abril de 1940. En L. Cárdenas, *Palabras y documentos públicos de Lázaro Cárdenas 1928-1974* (Vol. I, pp. 402-405). México: Siglo XXI.

- Dietz, G. (2005). Del indigenismo al zapatismo: la lucha por una sociedad mexicana multi-étnica. En N. Grey & L. Zamosc (Eds.), *La lucha por los derechos indígenas en América Latina* (pp. 53-128). Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Dietz, G. (2012). Multicultural Education in Mexico. En J. Banks (Ed.), *Encyclopedia of Diversity in Education* (Vol. 3, pp. 1484-1488). Los Angeles, CA: SAGE Publications.
- Hale, C. (2007). "Más que un indio": ambivalencia racial y multiculturalismo neoliberal en Guatemala. Guatemala: AVANCSO.
- Hamel, R. E. (2008). Bilingual Education for Indigenous Communities in Mexico. En J. Cummins & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (Vol. 5, pp. 301-312). Heidelberg: Springer.
- Rockwell, E. & Gomes, A. M. (2009) Introduction to the Special Issue: rethinking indigenous education from a Latin American perspective. *Anthropology and Education Quarterly*, 2(40), 97-109.
- Rockwell, E., & González, E. (2011) Anthropological research on educational processes in México. En K. Anderson-Levitt (Ed.), *Anthropologies of Education: A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling* (pp. 73-92). New York: Berghahn Books.
- Schmelkes, S. (2004), La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 9-13.