

# **Políticas educativas interculturales en México: un contrapunto desde los programas de formación de maestros para el medio indígena.**

Czarny, Gabriela.

Cita:

Czarny, Gabriela (2014). *Políticas educativas interculturales en México: un contrapunto desde los programas de formación de maestros para el medio indígena*. XI Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-081/1699>

**IX CAAS JULIO 2014, ROSARIO, ARGENTINA.**

**Grupo de Trabajo N° 80: Antropología y educación.**

**Subeje: Políticas interculturales y distintas experiencias formativas. A 20 años de la EIB. Balance, conflictos y desafíos.**

Autora: Gabriela Czarny, Universidad Pedagógica Nacional, México.

## **Políticas educativas interculturales en México: un contrapunto desde los programas de formación de maestros para el medio indígena.<sup>1</sup>**

### **1.Las concepciones sobre lo indígena y lo intercultural en el sistema educativo**

Los últimos datos del Censo de Población y Vivienda (XIII) (INEGI, 2011), identifican 16,102,646 personas como indígenas, lo que representa el 15.7% de la población total del país. y lo sobresaliente estriba en que el 30% de esa población vive en ciudades de más de 100 mil habitantes, y alrededor del 50% lo hace en ciudades y localidades de entre 2,500 y menos de 15 mil habitantes. Estos datos permiten ver y repensar que el perfil sociodemográfico en los últimos 20 años marca nuevos actores denominados indígenas, tanto en las zonas antes consideradas rurales y principalmente en las zonas urbanas. Por ello, hoy los indígenas no pueden seguir siendo identificados por vivir sólo en comunidades rurales y junto a ello, seguir siendo definidos por vestir sus ropas tradicionales.

México y la creación del indigenismo en los años 70, marcó un período de fuerte impulso de acciones hacia la “integración” de los indígenas en la sociedad nacional definida como mestizas, desde las distintas formas en que se ha concebido el tema de la integración. Las políticas dirigidas desde entonces, a los pueblos indígenas (PI) en las que participaron importantes antropólogos y científicos sociales, forman parte de las herencias que tenemos que mirar para plantear nuevos caminos. De ese indigenismo a la fecha han pasado muchas cosas, pero principalmente señalaré el fortalecimiento de las organizaciones indígenas y su participación en foros nacionales e internacionales, así como el lugar que estas organizaciones han tomado junto al acompañamiento de profesionistas que han abierto espacios de interlocución con diversos sectores sociales, aunque aun de manera restringida.

Otro punto que me parece importante destacar para el caso de México es lo que ha implicado la profesionalización para la docencia indígena, desde los años 70, particularmente en el campo de la educación primaria indígena. Sólo por señalar

---

<sup>1</sup> Esta ponencia se desarrolla en el marco del proyecto, “Formación docente para una educación intercultural del siglo XXI”, con aprobación y financiamiento del Conacyt, México.

algunos datos y según estadísticas de la DGEI (2010), con un total de 38.180 docentes de educación indígena (primaria y preescolar), del cual un 40% aún no cuenta con estudios formales y certificados en alguna institución de educación superior (y no sólo las destinadas a la profesionalización indígena). La docencia en el medio indígena está ligada, en muchos casos a las organizaciones indígenas, y tiene diversos procesos y caminos de alianzas con los partidos políticos en turno y con las elites sindicales magisteriales que en México han tenido un destacado lugar en el modo de “hacer política y ganar votos”.

No podré hacer aquí un recuento de lo que han sido las políticas de educación bilingüe-bicultural, bilingüe-intercultural y finalmente intercultural-bilingüe, principalmente centradas en la educación primaria y preescolar para la población indígena, hasta entrados los años 90. No obstante, señalar que, al igual que en el resto de América Latina, a partir de estas fechas inician las propuestas de educación intercultural.

La forma como el sistema educativo en México ha incorporado la perspectiva intercultural, mantiene una dimensión en la que esta propuesta se realiza “para” los indígenas. Es decir, el componente étnico bajo el concepto indígena, es el que ha orientado y aun orienta hacia quién debe atender lo que se llame educación para la diversidad y en particular, educación intercultural.

La educación intercultural como enfoque estuvo hasta el año 2001, situada en el subsistema de educación indígena de la Secretaría de Educación Pública (Dirección General de Educación Indígena DGEI-SEP), el que atiende las escuelas que se conocen como de educación indígena, y que vienen implementando desde 1978 este enfoque con las variantes en torno a lo bilingüe y lo intercultural. Con la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) y en el Programa de Educación 2001-2006, aparece por primera vez el señalamiento de que la educación intercultural debe ser para todos y deberá atravesar todos los niveles del sistema educativo. En ese periodo es cuando aparece la distinción entre *Educación Intercultural para todos* y *Educación Intercultural Bilingüe para zonas indígenas*. De este modo, las políticas educativas interculturales se impulsan a través de dos instancias gubernamentales

Recientemente se presentó el Programa de Educación Especial Intercultural (PEEI), de la CGEIB-SEP, el que busca transversalizar el enfoque intercultural en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Si bien se plantea la necesidad de reconocernos como una sociedad diversa e intercultural, aún mantiene la identificación de “lo diferente” sobre el componente indígena y el migrante. En este sentido, el sistema retoma lo que en la historia de formación del estado nación moderno del siglo XIX resultó una problemática, la que se ubica en el tema indígena. Recién a inicios del siglo XXI, y como producto del movimiento indígena a nivel nacional y continental, los estados nacionales comienzan a replantearse que el tema indígena debe ser tratado como tema de *derechos*. No obstante, es muy larga la historia de racismo y discriminación vivida en sociedades

como la nuestra, aspecto que sigue marcando las relaciones interétnicas y las relaciones entre indígenas y no indígenas.

Esta historia de formación de los Estados nacionales centrados en perspectivas de discursos homogeneizantes (una identidad, una lengua), ha marcado las políticas públicas de modo amplio, quedando lo indígena como un rasgo del pasado al que, o por una parte representa el orgullo de nuestras raíces o, por el contrario, como algo del pasado que debemos superar porque es sinónimo de atraso. Cambiar estas perspectivas implica el desafío más grande para nuevos enfoques interculturales en donde lo indígena no sea “atendido” como problema, situación aún vigente en gran parte de las políticas educativas y en la sociedad.

Se requiere entonces de un enfoque que por ahora denominamos “intercultural” que permita la construcción de lo que en algunos contextos de la región se denomina educación intercultural democrática y pluralista (López, 2009), la que implica una noción de ciudadanía intercultural, plural y democrática, en donde los pueblos indígenas no son tratado como minorías, aún con derechos, sino que toda la sociedad se reconoce como pluricultural y multilingüe, y en donde los pueblos pueden aportar sus conocimientos y prácticas a esa nueva imaginada formación societal. En este mismo sentido, y retomando a Tubino (2005), reconocer la necesidad de replantear una educación intercultural en donde el diálogo, - en este caso, entre indígenas y no indígenas, así como en el conjunto de la sociedad-, considera las condiciones para que éste sea posible. Se trataría, en esta perspectiva denominada por el autor interculturalismo crítico, en primer lugar, atender las causas de la injusticia cultural para suprimirlas; señala que antes que plantear el diálogo descontextualizado entre los sectores marcados como étnicos y no étnicos, habría que iniciar con la pregunta por las condiciones del diálogo y visibilizar en realidad las causas del no diálogo. Esto es, un diálogo que no existe por las condiciones de profunda discriminación y asimetría en distintos niveles sobre los grupos subalternizados, en esta discusión, los pueblos indígenas.

Lo anterior nos vuelve a recordar que si bien formalmente todos somos ciudadanos iguales ante la ley, en la práctica la fractura sociocultural existe. Por ello, se resalta que las políticas de reconocimiento –sean multiculturalistas o interculturalistas- son insuficientes, y requieren articularse con políticas distributivas que las complementen.

---

## **2.Los programas de formación de maestros para el medio indígena en México**

- Licenciatura en Educación Indígena (LEI), en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Ajusco, en la ciudad de México, desde 1982, Plan 1990 y recientemente Plan 2011.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> En México, desde 1984, los programas de formación de maestros que tenían como centros a las escuelas normales, pasan a formar parte del nivel de la educación superior ya que la formación que se ofrece en esas instituciones desde esos años es el de licenciatura, con 4 años de duración.

Este programa se crea en 1982, y representa uno de los primeros en la región latinoamericana para la formación de profesionales para el medio indígena. Surge en la UPN de la ciudad de México, con carácter escolarizado y desde entonces tiene el fin de dar formación profesional a jóvenes - en ese entonces en su mayoría hombres- que se encontraban frente a grupo en escuelas primarias indígenas, y que no tenían una formación docente.<sup>3</sup> Desde esas fechas a la actualidad han cambiado muchos aspectos; principalmente el perfil de lo que ingresan a este programa. Hasta mediados de los años 90 en su mayoría provenían hombres ya con funciones familiares y comunitarias, de diferentes comunidades indígenas que estando frente a grupo requerían un título profesional para legitimar su “plaza docente” en el sistema; hoy son principalmente jóvenes – hombres y mujeres- que han terminado el bachillerato y buscan un espacio en la educación superior, y no necesariamente porque quieren ser maestros para el medio indígena. Un alto porcentaje de los que ingresan hablan y escriben distintas lenguas indígenas. A la fecha han egresado 26 generaciones que en su mayoría regresan a sus comunidades a trabajar en el campo educativo o donde consigan trabajo. Este programa nunca dio el título de maestro –sí el de Licenciado en Educación Indígena- porque sólo las escuelas normales están habilitadas para ello; no obstante, y por la demanda de las organizaciones indígenas desde los años 70 por la formación para las escuelas indígenas, este programa y el de LEPPMI se transforman en espacios, aunque diferentes, para esta preparación.

- Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPPMI), en las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de las entidades, desde los años 90.<sup>4</sup>

Este programa surgió en las unidades de la UPN de las distintas entidades federativas (no funciona en la ciudad de México), para profesionalizar a los que fungían como docentes en las escuelas indígenas de preescolar y primaria. Desde los años 90 se ofrece a los docentes que están frente a grupo del sistema de educación indígena, en una modalidad semi-escolarizada y tiene como base de su formación el trabajo con la experiencia que estos docentes ya tienen por estar frente a grupo. Este programa apareció como instancia que buscó cubrir la falta de formación inicial para la docencia indígena. No obstante, y si bien no tiene el carácter de lo que es una escuela normal, los que egresan de éste, sí adquieren el título que habilita para ser docente en el medio indígena y garantiza la contratación para el DGEI/SEP. Funciona en 19 estados de la república mexicana

---

<sup>3</sup> Desde 1978 que se crea la DGEI de la SEP, el reclutamiento de jóvenes que son indígenas, hablan una lengua nativa y han terminado el bachillerato (secundaria), ha sido la política de ingreso al magisterio indígena. En este sentido la LEI y el programa de LEPPMI, ambos fundados desde la UPN y en sus inicios con apoyos de la DGEI/SEP, vinieron a ocupar el lugar para la profesionalización para el medio indígena.

<sup>4</sup> La propuesta curricular se ha ido actualizando y cuenta con materiales de autoestudio para el estudiante.

y para el año 2012 su matrícula era de 13 mil estudiantes. Desde su creación a la fecha han cambiado muchos aspectos; principalmente el perfil de los que buscan ingresar. Durante los primeros 10 años los que ingresaban eran maestros frente a grupo del medio indígena pero a la fecha, y por la demanda de acceso a un trabajo seguro como una plaza en la docencia, ingresan también jóvenes indígenas sin experiencia frente a grupo, aspecto que modifica en mucho el sentido de la formación que oferta este programa.

Desde la introducción del tema de educación intercultural para *todos*, y la creación de la CGEIB, aparecen a partir del año 2001, otras propuestas como:

- I. Programas en las escuelas normales que ofrecen la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar con enfoque intercultural bilingüe. Este programa se creó en 2004 por la federación y bajo la demanda de algunas escuelas normales de las entidades que ya venían demandando por una formación específica para ser docente en escuelas del medio indígena, y con el objeto de formar para que trabajen en escuelas que atienden niños indígenas tanto de la DGEI como del sistema general. Se oferta principalmente a población indígena aunque reciben, en menor medida, estudiantes no indígenas. Funciona en algunas escuelas normales del país y a la fecha se encuentra en 16 instituciones.<sup>5</sup>
- II. Las Universidades Interculturales creadas por la CGEIB desde 2005 que se abren en algunas entidades (provincias); y ofrecen carreras como derecho, desarrollo sustentable, turismo, y algunas las carreras de lengua y cultura indígena. Estas universidades cuentan con un modelo específico y están dirigidas preferentemente a la población indígena aunque también aceptan a no indígenas, en menor proporción. No habilitan títulos para maestros del medio indígena.
- III. También y por el bajo nivel de titulación en los programas de UPN, desde el 2006 la DGEI y la CGEIB buscan implementar estrategias de certificación para docente que trabajarán en contextos indígenas, entre ellas: Programa de Formación para la Certificación de Docentes en Contextos Indígenas desde un enfoque intercultural y Bilingüe (de la DGEI-UIA y OEI 2010), el cual operó en algunas entidades del país.

Es un hecho que el siglo XXI incorporó otros escenarios para la formación docente en la ES para los PI. Estas son algunas de las propuestas creadas desde el

---

<sup>5</sup> Las escuelas normales tienen financiamiento federal y estatal; el plan de estudios responde a un diseño común para todas las instituciones y tienen asignaturas optativas que introducen temáticas específicas de acuerdo con los contextos donde se insertarán los egresados; en el año 2012 se ha hecho una reformulación del mapa curricular el que cuenta con una formación común y en las áreas terminales con especializaciones para ser maestros de educación preescolar, primaria, secundaria, especial, física, indígena.

Estado, y sólo la propuesta del zapatismo tienen otra modalidad y concepción, aspectos que no tienen certificación para el Estado mexicano, pero sí para las comunidades autónomas del sureste de Chiapas.

Lo que estamos indagando es si después de 40 años de educación indígena, las “nuevas” propuestas desde el Estado del siglo XXI, la concepción sobre la diferencia, ubicada en lo indígena, ha logrado salir de la perspectiva compensatoria que acompañó a las políticas públicas dirigidas a los indígenas durante el siglo XX; y considerar en qué medida o bajo qué signo los pueblos son partícipes en la conformación de estas propuestas en el escenario de derechos marcado por el convenio 169 OIT.

### **3.¿“Nuevos actores” indígenas en las instituciones de educación superior?**

Señalar que los indígenas son “nuevos actores” en las IES no refleja lo que se ha buscado marcar en la agenda nacional y regional para este debate.

Por una parte y a lo largo de la masificación escolar en América Latina de los años 70, los indígenas han accedido de manera desigual, diferencial y silenciosa a los distintos niveles educativos y de manera invisibilizada (Czarny, 2008; 2012). Por otra parte, y con el impulso de las políticas interculturales de finales de los 90, particularmente la que buscan la inclusión de los indígenas en el nivel de educación superior, hace que estos sectores comiencen a verse y a atenderse bajo un signo que los marca por lo étnico y lo lingüístico. Pero, y para el caso al que me referiré - la formación de profesionales indígenas para la educación-, es un hecho que la UPN, México es de los primeros programas en educación superior que buscaron atender y dar ingreso a jóvenes indígenas, mucho antes de la creación de las políticas de acción afirmativa en la educación superior, como se ha señalado.

El caso LEI y LEPPMI mantienen en la definición de los programas la noción de indígenas y no la de intercultural. No obstante, en ambos diseños curriculares se advierten la introducción del debate intercultural en distintos cursos y como materiales de estudio. Este señalamiento tiene el motivo de resaltar que aún mantienen en sus nombres el nombre de indígenas, aspectos que responde en parte a los modos enunciativos de los periodos indigenistas de los años 70 en América Latina (“educación indígena”) pero también y en la discusión con estudiantes del programa de la LEI, muchos han señalado que esa debe ser la denominación. Como algunos trabajos lo citan, hoy día las organizaciones indígenas siguen mantenido el concepto de *indígena* –aunque reconocen que es un concepto del colonizador y que no refleja la diversidad ni el sentir de los pueblos nativos de América-, pero que como concepto es útil en tanto instrumento para marcar/resaltar diferencias que se buscan poner en las agendas de derechos de los países y a nivel internacional (López, 2009).

No obstante, la marca de lo “indígena” sigue representando un concepto de doble filo; ya sea por el uso del mismo o por el concepto de educación intercultural,

cuando se refiere a sectores minorizados y subalternizados, se conforma una suerte de superposición entre programas compensatorios y programas que buscan reconocer derechos, resultando líneas difusas y dilemáticas. En este sentido, y retomando lo que algunas evaluaciones sobre lo que han sido los programas de acción afirmativa en América Latina, principalmente en ES centrado en lo indígena, se advierte una tensión no resuelta. Como lo han señalado Didou y Remedi (2004) al evaluar la introducción de estos programas en universidades convencionales en México (no las denominadas interculturales), la búsqueda por dar visibilidad a los indígenas a través de la marcación de la categoría étnica o lingüística, ha puesto en la mirada a sujetos invisibilizados en estos niveles educativos. No obstante, y por las acciones como tutorías de apoyo académico y becas –acciones que han caracterizado a estas acciones afirmativas- generan nuevas marcas de diferenciación que en algunos casos no tienen justificación para los mismos usuarios (“no se requieren o no se utilizan las tutorías”), y dejan al mismo tiempo un espacio para generar nuevas discriminaciones allí donde “aparentemente” no se planteaban. Por ejemplo, algunos estudiantes señalan que el hecho que se ofrezcan tutorías específicas sólo para los indígenas ha generado el peso de un programa compensatorio. Es decir, cuando los programas operan en la búsqueda de “compensar” lo que la política educativa ha generado en tanto diferenciaciones como exclusiones en los sistemas, aunque se llamen interculturales no logran abrir otros horizontes de equidad y justicia.

#### 4. De y entre la interculturalidad para jóvenes indígenas en la LEI

Para cerrar presentaré lo que analizan y produjeron un grupo de estudiantes de la LEI, plan 2011, del sexto semestre (enero-junio 2014) al trabajar junto con ellos el tema de la educación intercultural.<sup>6</sup>

##### ¿INTERCULTURALIDAD, DIVERSIDAD? DÓNDE ESTÁN.

<p>La interculturalidad es un concepto barato que ha implementado el Estado para apaciguar a los pueblos vulnerables y subalternos.</p> <p>Tolerar a la diversidad</p> <p>No es crear la verdadera interculturalidad</p> <p>Sólo simulamos e improvisamos</p>	<p>Por eso decimos ¡no queremos más mentiras ni promesas!</p> <p>La interculturalidad es interacción con las diferentes culturas</p> <p>Ya sean indígenas, mestizas, negras o de cualquier otro color.</p> <p>En donde se establezcan diálogos e intercambios con equidad.</p>
---	--

<sup>6</sup> El grupo está conformado por 25 estudiantes, del cual el 60% son mujeres y el resto hombres, procedentes de diferentes comunidades indígenas de entidades de la república, algunos hablantes y escribas de las lenguas nativas, entre ellas: mixteco, ch’ol; tun saavi, otomí, mazateco, náhuatl, meph’á, tzeltal.

<p>El supuesto respeto hacia los demás.</p> <p>Nos consterna vivir en un país desigual</p> <p>Es indignante pensar que somos reconocidos ante la ley</p> <p>Cuando las decisiones solo están en manos de grupos hegemónicos.</p> <p>Cuando los políticos llegan a las comunidades indígenas con discursos promisorios nos hacen creer que todos somos iguales y que somos parte de la nación.</p>	<p>No sigamos esperando que el gobierno nos tome en cuenta tomemos la iniciativa compañeros para hacer cumplir la ley</p> <p>Y que la minoría deje de ser invisible.</p> <p>La lucha debe empezar para que las generaciones venideras disfruten de la libertad y autonomía.</p>
---	---

**AUTORES:** Dulce María Martínez Pérez, de la comunidad de Tamazulapam Mixes, del Estado de Oaxaca, hablante de la lengua Ēyuujk; Elvia Marisol Jiménez Santibáñez, de la comunidad de Tamazulapam Mixes, del Estado de Oaxaca, hablante de la lengua Ēyuujk; Blanca Mariana Sántiz Gómez, de la comunidad de Oxchuc del Estado de Chiapas, hablante de la lengua Tseltal; Gerardo, del Estado de Oaxaca.

Son varios los temas que requerimos afrontar para reformular visiones interculturales compensatorias para el trabajo con la diversidad, y potenciar perspectivas interculturales que superen los tecnicismos metodológicos. Con esto último me refiero a la visión funcional de los programas educativos bajo el adjetivo de interculturales, cuando se incorporan como una dimensión finalmente descontextualizada de las profundas causas de la “diferenciación”. Señalar nuevamente que los métodos aislados no resuelven problemas de fondo como la discriminación, el conflicto sociocultural y la diglosia lingüística entre otros, puede ser un lugar común. No obstante, se siguen impulsando en tanto “garantías” de mejoría educativa y se proponen como acciones remediales de manera aislada a la profunda desigualdad e injusticia social y cultural. Se trataría más bien de vislumbrar las implicaciones de orden pedagógico que conllevan las propuestas emanadas de proyectos societales interculturales, a diferencia de las que se incorporan en tanto metodologías y/o técnicas para el trabajo en aulas intermulticulturales.

Si a lo anterior agregamos que en los últimos 20 años han llegado diversa propuestas a las escuelas para atender población “diferente” o lo que hoy se llama

también en situación de vulnerabilidad, es comprensible que una perspectiva intercultural que busque construir equidad y sociedades más justas, se deslice como otras tantas que “deben” cumplirse. Por ello, es necesario reconocer que la discusión sobre interculturalidad debe formar parte de una meta más amplia de análisis en tanto proyectos societales colectivos.

---

## Referencias

Czarny, G. 2012. “Resituando debates interculturais nas Américas” en Paladino y Czarny (orgs.), *Povos indígenas e escolarizacao. Discussoes para se repensar novas epistemes nas sociedades latinoamericanas*. Brasil: Garamond-Faperj.

Czarny, G. 2008. *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México*. México: UPN.

Didou, S y E. Remedi. (2004). Pathways to higher education. Una evaluación de la experiencia en México. México-DIE-CINVESTAV.

López, L. (comp.) 2009. *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. La Paz: FunProeib Andes-Plural.

Salinas, G. 2011. Formar docentes para la educación indígena. Un acercamiento antropológico a una experiencia universitaria. Tesis de Maestría en Antropología Social. México, ENAH.

Nivón, A. 2012. “Formación de educadores indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional, México”, en De Souza Lima y Paladino (orgs.), *Caminos hacia la educación superior. Los programas Pathways de la Fundación Ford para pueblos indígenas en México, Perú, Brasil y Chile*. Brasil: LACED-e-papers.

Tubino, F. 2005. “El interculturalismo latinoamericano y los Estados Nacionales”, en Rodríguez, M (comp.), *Foro de Educación, Ciudadanía e Interculturalidad*. México: SEP-CGEIB-FLAPE.