

Problemas y retos de la formación docente

Claudia Alaníz Hernández
Miguel Ángel Olivo Pérez
Luis Reyes García
(Coordinadores)

Problemas y retos de la formación docente

Claudia Alaníz Hernández, Miguel Ángel Olivo Pérez, Luis Reyes García
(Coordinadores)

Primera edición, octubre de 2017

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
num. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México
www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.
ISBN 978-607-413-268-7

LB1719

M6

Problemas y retos de la formación docente / coord.
Claudia Alaníz Hernández – México : UPN, 2017,
260 p. – (Horizontes educativos)

ISBN 978-607-413-268-7

1. Maestros – Formación profesional – México
2. Maestros – Formación profesional – Discursos,
ensayos, conferencias, etc. I. Alaníz Hernández, Claudia,
coord. II. Serie

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional
Impreso y hecho en México.

CAPÍTULO 8
EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE:
¿LA NUEVA EDUCACIÓN INDÍGENA?

*Jorge Tirzo Gómez**

INTRODUCCIÓN

Muy a pesar de los diferentes proyectos homogeneizadores del Estado mexicano y el acecho constante de la economía global, los indígenas mexicanos continúan buscando el reconocimiento a la diferencia, el respeto y la igualdad.

Según el INEGI, para el año 2010, de los aproximadamente 112 millones de mexicanos, entre 10 o 15% de la población pertenecen a una etnia indígena (INEGI, 2010). El número de grupos es todavía un gran debate para los investigadores así como para las instituciones; sin embargo, es posible hablar de 68 grupos oficialmente reconocidos.¹ Si bien es cierto que estos números son

* Profesor investigador de tiempo completo de la UPN.

¹ El Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali) señala en el Programa de Revitalización y Desarrollo de las Lenguas Indígenas 2008-2012 (Pinali), las siguientes cifras y categorías: 11 familias lingüísticas, 68 agrupaciones lingüísticas y 364

motivo de discusiones, la situación social de los indígenas mexicanos parece derivar en la misma conclusión: es un sector poblacional sujeto a la explotación, la pobreza extrema, la marginación y el racismo.

La educación que tradicionalmente se brindó a estos grupos cambió de tiempo en tiempo de denominación; genéricamente conocida como educación indígena, pasó del adjetivo *bilingüe* al de *bicultural*, sin que en esencia se presentara algún cambio sustancial. Tal vez porque en el fondo el objetivo fue el mismo, lograr la incorporación de los indígenas a la vida de la nación a partir de la castellanización.

La unificación lingüística no solamente tenía repercusiones en el ámbito del habla, castellanizar llevaba consigo la intención de la desaparición de la diferencia cultural y, por el contrario, promovía la unificación social y política de la nación mexicana.

A partir de la década de 1990, la educación mexicana dirigida a grupos indígenas vivió de nuevo un reacomodo estructural. El tema indígena ocupó un papel preponderante en las discusiones sociales, académicas y educativas. La educación dirigida a los grupos indígenas encontró en la interculturalidad un nuevo elemento que renovó la discusión en torno a la importancia nacional y la pertinencia de la hasta entonces conocida como "educación indígena". La interculturalidad dio paso a la educación intercultural bilingüe y se convirtió en el eje de múltiples discusiones que implicaron la participación de grupos étnicos, especialistas y educadores.

Actualmente y bajo el paradigma de la interculturalidad, la educación que se brinda a los pueblos indígenas presenta crisis, ajustes

variantes lingüísticas. Para el censo de 2010 el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) estima una población de 15.7 millones de indígenas en México: "de los cuales, 6.6 millones son hablantes de lengua indígena y 9.1 millones no hablan lengua indígena". Mientras que el INI estima que existen 12 707 000 agrupados en 62 lenguas con 30 variantes dialectales (*cf.* Oficina para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas e Instituto Nacional Indigenista).

y reacomodos. Además del cambio de la situación social y del paradigma de orientación de las políticas públicas.

El presente texto analiza el panorama general del proceso que atraviesa la política educativa dirigida a los grupos indígenas mexicanos, enmarcado por el cambio paradigmático de la interculturalidad. Para guiar este análisis se exponen los siguientes apartados: 1) Interculturalidad: todos somos iguales o todos somos diferentes; 2) El contexto mexicano; 3) Innovaciones trunca. Educación indígena y bilingüismo, y 4) La formación de docentes en la construcción del imaginario mexicano.

INTERCULTURALIDAD: TODOS SOMOS IGUALES O TODOS SOMOS DIFERENTES

Si estamos de acuerdo en que la interculturalidad significa el "diálogo entre culturas", mediado por valores con pretensión universal como el respeto, la tolerancia, la solidaridad, entre otros, lo primero que podemos encontrar es la idea de que todas las culturas son "iguales", "valiosas" o por lo menos, que tienen algo que comunicar a otras. Lo cual es relativamente cierto, pues podemos observar claramente que si bien estos son valores que serían necesarios en la convivencia cotidiana de las personas, ello no quiere decir que todas las culturas se rijan por los mismos valores y que posean los mismos significados.

En términos valorales o de los derechos humanos, las personas son pensadas como sujetos iguales, en tanto que son parte integral de un todo más amplio que llamamos humanidad. La igualdad la da el derecho, no su filiación cultural, ésta por su parte los hace diferentes, signados desde su nacimiento por características particulares como su lengua, sus costumbres o sus tradiciones.

Las culturas están integradas por individuos que crean y habitan espacios sociales donde ponen en juego sus ideas y sus prácticas. Para el caso de los años de este siglo XXI, los hombres comparten

la experiencia de vida en dos grandes espacios: las comunidades indígenas y las grandes ciudades. Espacios socioculturales donde es posible identificar relaciones interculturales.

Las comunidades indígenas

El concepto de *comunidad* ha pasado de ser un término académico que permite a estudiosos denominar al conjunto de relaciones que un grupo pone en juego en un espacio físico, temporal y social determinado, a una palabra que se ha integrado al léxico generalizado para nombrar el espacio cultural en el cual se desarrolla la vida social de un grupo de personas.

Aun cuando el término *comunidad* puede referir al campo, también es usado para expresar lo popular, lo suburbano y también, lo eminentemente urbano. Sin embargo, todavía es usado invariablemente para expresar el espacio simbólico donde se desarrolla la cultura de los grupos indígenas. Derivado de esta situación, pensamos y decimos que los indígenas habitan en *comunidades*.

Los estudios sobre los grupos indígenas, también han abierto un espacio temático específico y podemos observar reflexiones sobre la comunidad, lo comunitario, la comunalidad y el comunitarismo.

Estos estudios nos dan cuenta de que las comunidades indígenas no son una entelequia romántica o estática, más bien presentan una dinámica que integra modernidades, tradiciones, crisis y recomposiciones culturales, pero sigue manifestando vitalidad y fortaleza que se sustenta en las identidades y acciones de los grupos.

Las comunidades indígenas expresan cambios de múltiples tipos, que van desde los provocados por la globalización, el libre mercado, los medios de comunicación, hasta los derivados por la acción de las instituciones educativas.

Las comunidades indígenas no son ni han sido nunca espacios cerrados. Por el contrario, el intercambio comercial, la educación y la migración han puesto en contacto a los grupos y sus integrantes.

La antropología mexicana ha consignado esos procesos, siendo Julio de la Fuente quien documentó ampliamente a mediados del siglo XX el término *relaciones interétnicas*, antecedente epistémico de la categoría *relaciones interculturales* (De la Fuente, 1965).

Si bien es cierto que los individuos y los grupos no permanecen aislados unos de otros, es en los contactos de intercambio cuando es posible identificar plenamente las relaciones interétnicas o interculturales. Los desplazamientos de una comunidad a otra hacen posibles las actividades de intercambio y el resultado es lo que ahora conocemos como la expresión fáctica de la interculturalidad.

En esos términos, la interculturalidad tiene como espacios de expresión las metrópolis tradicionales. Para el caso de México y sus comunidades indígenas, estas metrópolis han funcionado desde siempre para permitir el intercambio comercial, cultural y lingüístico. San Cristóbal de las Casas, en Chiapas; Tlaxiaco, en Oaxaca; Tlapa, para Guerrero; Creel, en Chihuahua, por ejemplo, nos permiten pensar que la convivencia de culturas y personas es un proceso que tiene algunos siglos de antigüedad.

En estas comunidades ampliadas estaríamos ante una versión local del contacto cultural, pero también podemos observar una versión más real de lo que significa la interculturalidad, pues los grupos que se ponen en contacto se encuentran en igualdad de circunstancias y buscan cuestiones similares.

La dinámica social interna de las comunidades y los movimientos poblacionales generan contacto entre personas que anteponen sus códigos culturales para mirar de frente a la otredad.

Las grandes ciudades

La interculturalidad se nos presenta íntimamente relacionada con la globalización, es una necesidad derivada de ésta. Participar de la globalización, del mercado, las comunicaciones, en fin, del lenguaje mundial es pensarse en medio de un mundo en recomposición,

donde es posible transitar por sus espacios sin que se ponga en duda la identidad étnica o cultural. La globalización incluye estas diferencias culturales o en el mejor de los casos, las integra.

Las megalópolis modernas pueden ser ejemplo de lo anterior, Ciudad de México, Nueva York, Sao Paulo, París, Roma, etcétera son grandes espacios sociales donde es difícil identificar de primera vista a los “nativos”, los migrantes y los visitantes. Todos conviven en el espacio urbano y todos son sometidos a una dinámica cultural hasta hace años desconocida.

Las ciudades no son homogéneas, sino que se conforman por barrios de grupos específicos, donde la acción hegemónica está marcada por la homogeneización de la ciudadanía, por la uniformidad de los espacios públicos y por la avasallante fuerza del consumo.

Las grandes ciudades de la época moderna son la expresión del discurso de la modernización, la globalización y la interculturalidad (*cf.* Tirzo, 2013). La ciudad moderna es el espacio “natural” del hombre moderno, de aquel que puede transmutar su identidad y reconfigurarse cuando reconfigura su cultura. Este tipo de persona no tiene un compromiso definitivo con su cultura ni con su identidad, porque éstas se han perdido poco a poco, y en su lugar han quedado las ideas de cambio, superación, éxito y el futuro como promesa.

Tal parece que en estos espacios urbanos la interculturalidad se expresa vigorosamente; el espacio se colma de hombres y mujeres que provienen de culturas diferentes, de realidades distantes, tanto en lo geográfico como en lo cultural, sin que existan conflictos, o al menos parecen no existir. La ciudad como espacio social permite resolver los problemas culturales de manera diferente, no olvidemos que lo urbano ha sido el antónimo por excelencia del campo y a este se le asocia con el subdesarrollo, luego entonces, quienes viven en la ciudad son personas civilizadas, sujetos que “no mostrarían” sus tendencias xenofóbicas, si es que las tuvieran, por el contrario, los habitantes de las ciudades “saben” convivir y respetar.

Por otro lado, la dinámica de la vida urbana no da tiempo a pensar en los otros, las personas que nos acompañan se funden en la masa y pocas veces observamos su individualidad, mucho menos nos detenemos a pensar en su filiación étnica o sus raíces culturales. Los extranjeros, turistas o los indígenas son identificados como “diferentes” por cuestiones tan evidentes como la vestimenta, cuestiones físicas o el dominio de la lengua, pero no porque medie una reflexión sobre lo que los hace diferentes o iguales a nosotros. Son diferentes porque es evidente que son diferentes. ¿Pero qué pasa si esos diferentes, se visten igual a nosotros, hablan nuestra lengua, o por lo menos no los oímos hablar?, ¿cómo saber si son diferentes?, esto suponiendo que nos interesara saber si son o no diferentes.

Las grandes urbes exhiben la convivencia multicultural como una de sus características pero la verdad es que su manifestación responde más a un accidente social, que a una propuesta de convivencia cultural.

EL CONTEXTO MEXICANO

A partir de la última década del siglo XX en México se presentó un reordenamiento en las relaciones interétnicas, los grupos hegemónicos tuvieron que modificar añejas tendencias en la atención de los pueblos indígenas. Sin abandonar del todo las viejas formas de acción con tendencias integracionistas, el Estado nacional viene ensayando nuevas formas de pensar y “solucionar” la problemática étnica. Esto se debe a por lo menos tres factores: la reivindicación de los propios grupos indios encabezados por el movimiento zapatista de 1994; la crisis del “priismo”² como sistema político y el desarrollo de la interculturalidad como corriente alterna a la globalización.

² El colapso del “priismo” refiere a la crisis de credibilidad y pérdida de posiciones políticas importantes del Partido Revolucionario Institucional (PRI), que tiene su máxima expresión en la derrota electoral presidencial del año 2000.

En relación con el primer factor, la reivindicación de los propios grupos indios, es pertinente señalar que la búsqueda de reconocimiento social de los indígenas no se limita a la década de 1990; sin embargo, un conjunto de situaciones permitieron que en ese tiempo la cuestión diera un giro por lo demás inesperado.

La década de los noventa presentó cuestiones que influyeron en la forma de acción del Estado mexicano y los millones de indígenas, hasta entonces negados. Después de las adiciones al artículo constitucional, en el que se describe el carácter de la nación³ —el cual pasaba de homogéneo a plural— la sociedad mestiza se asombró con un levantamiento armado que más bien evocaba los tiempos románticos de la guerrilla latinoamericana, pero que asombraba no por el desfase estratégico de tal forma de lucha, sino por lo inverosímil de la realidad nacional. A un paso de la modernidad, México se dio cuenta de que poseía una deuda social con más de diez millones de personas.

Después de pensar que los indígenas deberían ser motivo de estudios históricos y de un falso orgullo nacionalista, la sociedad mexicana tenía que reconocer que no éramos una nación homogénea, más bien todo lo contrario: México es una realidad diversa.

El levantamiento zapatista produjo diversas reacciones en la vida nacional, que fueron desde el cuestionamiento del sistema democrático, el sentido de la autonomía, el reordenamiento político y administrativo del municipio libre y la búsqueda de alternativas de acción social, cultural y educativa para las múltiples comunidades indígenas diseminadas en el territorio nacional.

El segundo factor: la crisis del “priismo”. La pérdida del control político de la presidencia nacional y de una gran cantidad de posiciones políticas, originó un reordenamiento social y político entre

³“La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de las poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas”. Artículo 2º, Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2002).

todos los sectores sociales, incluidos los indígenas. Una forma “diferente” de relación con las comunidades indígenas se ensayó con el cambio de partido político en el poder. Con la derrota del Partido Revolucionario Institucional (PRI) y el encumbramiento del Partido Acción Nacional (PAN), se empezó a usar un “nuevo” discurso que pretendió dar inclusión a todos los grupos, sean políticos, étnicos o religiosos.

El contexto del “cambio”, como se autodenominó esta política de Estado, implicó dejar atrás el viejo sistema paternalista y dar paso a un sistema con pretensiones democráticas, pero con claro perfil empresarial. Propuesta político-social que no dejó claro cuál sería el papel de principios socioculturales como la comunalidad tradicional en contraposición con el individualismo.

Con la apertura de la Oficina para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, el gobierno del presidente Vicente Fox, dejó muy claro que esos grupos representaban una preocupación central en su proyecto político.

El cambio del grupo en el poder sirvió también para promover un discurso del cambio de la política social. El sistema volteó la cara a la democracia liberal para dejar de ver a los indígenas como objetos de atención y pretendió considerarlos como sujetos en igualdad total de derechos y obligaciones. Dentro de aquel esquema los indígenas serían iguales a cualquier mexicano; individuos *sujetos de derecho* y, por lo tanto, *libres empresarios*.

El tercer factor: el desarrollo de la interculturalidad como corriente alterna a la globalización. Esta visión se completa cuando, además de los dos factores antes expuestos, incluimos al que refiere al desarrollo fáctico de la globalización y la reflexión teórica de la interculturalidad. Las nuevas ideas socioculturales de Europa, Canadá, Estados Unidos y de países latinoamericanos como Perú, Bolivia y Brasil, influyeron en la reorientación del sentido que tendría la atención de los grupos indígenas en México.

Debido a problemas tan complejos como las modernas migraciones sociales, las luchas autonómicas emprendidas al interior de

Estados nacionales, la mundialización del capital y la reivindicación de grupos minoritarios, los países han tenido que ensayar novedosas formas de relación social y con esto han surgido también novedosas formas de conceptualización teórica.

En Europa, los constantes desplazamientos de grupos y personas de un país a otro en busca de trabajo o de mejores condiciones de vida demandaron propuestas de acción pero también propuestas de interpretación; de este lado del Atlántico, Estados Unidos y Canadá, principalmente, construían sobre la marcha una reflexión sobre la composición multicultural de sus respectivas poblaciones, y países como México y otros países latinoamericanos con presencia importante de grupos autóctonos requerían planes de acción orientados por propuestas de interpretación teóricas que permitieran el respeto y desarrollo de esos grupos.

Multiculturalismo para algunos, interculturalismo para otros. La reflexión se ha encaminado en la búsqueda de desarrollo social con respeto a las diferencias culturales, incluso algunos han criticado fuertemente el posible enmascaramiento del imperialismo y una nueva embestida a los países subdesarrollados, al señalar que la igualdad que se pregona no alcanza el nivel estructural y se queda solamente en aspectos políticos.

En México esta discusión se ha perfilado como interculturalidad. Académicos, políticos y activistas sociales han integrado a sus discursos la perspectiva intercultural, como la alternativa teórica que ha de orientar las acciones que promoverán el cambio y el desarrollo de los grupos indígenas mexicanos.

La propuesta intercultural mexicana no se circunscribe a la población indígena, en el país se intenta una política social integral, esto es, se pretende que la sociedad nacional posea una perspectiva intercultural, que valore y respete a cualquier grupo o persona y le brinde un trato igualitario. Con esto, la propuesta de interculturalidad se ha convertido "demasiado rápido" en parte integral del curso educativo. Se habla de "rapidez" ya que sin haber tenido una reflexión profunda por parte de educadores, esta perspectiva se ha

oficializado para intentar explicar la realidad nacional y promover un clima de respeto y reconocimiento de la compleja composición cultural del país.

Esto ha traído por resultado una diáspora que parece enfrentarse: la sociedad mestiza piensa que lo intercultural es la "nueva política para los indígenas", mientras que éstos piensan que "ya ellos no necesitan saber de lo intercultural pues así han vivido siempre".

La interculturalidad se ha convertido en un tema fundamental para interpretar y comprender la realidad regional, nacional e internacional. Después de más de dos décadas de intentos explicativos y proyectos de acción práctica, esta propuesta ha crecido a tal grado que en estos momentos existen posiciones que pueden expresarse abiertamente en oposición, el resultado es un amplio sector que la impulsa y otro que la cuestiona.

Sin duda, esta toma de posiciones es una actitud hasta cierto punto natural, cualquier propuesta social generaría expresiones similares. Es más, lo deseable es que la polémica y los puntos de vista opuestos coadyuven a encontrar respuestas a planteamientos complejos. Respuestas que no se encontrarían en una aplicación dogmática que no escuchara las voces críticas o abiertamente opositoras.

Si este proceso es sano e incluso deseable, tendríamos que invitar a que las reflexiones fueran cada vez más profundas, a que las opiniones se centraran en puntos críticos y se elaboraran respuestas alternas. Si la interculturalidad es una política emergente entonces es posible pensar en la creación de argumentos de esa misma naturaleza, no repetir ideas preestablecidas, menos aún monótonas y sin un sentido crítico.

Es posible plantearnos entonces por el sentido de la interculturalidad, por su significado, su naturaleza, sus implicaciones y sus retos. Las preguntas y las respuestas tendrían que ver con el pasado y el presente, con el tiempo y con el espacio, con los viejos y nuevos símbolos socioculturales, con lo que somos y con lo que queremos ser.

INNOVACIONES TRUNCAS. EDUCACIÓN INDÍGENA Y BILINGÜISMO

La educación intercultural ha tomado carta de arraigo en el panorama educativo mexicano, vislumbrándose dos perspectivas: una, educación intercultural para los grupos étnicos nacionales y dos, educación intercultural para toda la sociedad.⁴ Dos perspectivas que intentan ser una, pero que no se logra.

En la primera perspectiva se plantea el hecho de que la interculturalidad "es la nueva forma de nombrar a la educación indígena". Es decir, el terreno primigenio de acción de este tipo de educación ha sido el de los pueblos indígenas. Cabe señalar que para el resto de la sociedad la impresión inmediata es que la educación intercultural es referida a los grupos indígenas.

Para algunos teóricos, investigadores y profesores indígenas que cuestionan los principios y objetivos de esta propuesta indican que estamos solamente ante una actualización de la política educativa.

Innovaciones truncas

El sentido de esos cuestionamientos indica que parece que la educación intercultural marca un camino unilineal de *innovaciones truncas* en educación indígena que va de lo bilingüe, a lo bilingüe bicultural y ahora, a la educación intercultural. *Innovaciones* que cambian por cambiar, que no maduran en el terreno

⁴ La CGEIB fue creada el 22 de enero de 2001, inicialmente fue concebida como intercultural, muy poco tiempo después fue complementada con la idea de lo bilingüe. Estas dos perspectivas se trabajan como dos modelos, "que buscan la Educación Intercultural Bilingüe y la Educación Intercultural para Todos, que conlleve la construcción de un país intercultural en el que se respete y reconozca la diversidad étnica, cultural y lingüística, en un marco de convivencia democrática y de pluralidad" (Recuperado de: <http://eib.sep.gob.mx/dmodelos>).

estrictamente escolar y que tienen que dejar su lugar por otra; igualmente novedosa, igualmente fundamentada, igualmente relevante, pero también igualmente destinada a *truncarse* ante la presión política, antes que al análisis y las necesidades de la práctica educativa. Para esta posición, la educación intercultural es la "nueva educación" dirigida a los grupos indígenas mexicanos, y en esta afirmación cabe mucho de crítica, ironía, sueños frustrados y esperanzas renovadoras.

La segunda perspectiva se cuestiona y se postula que la educación intercultural, dados sus principios y objetivos, tendría que ser un eje que articulara toda la política educativa, en términos del discurso actual "que se integrara como eje transversal del currículo educativo". La interculturalidad se proyecta como el sustento educativo de un país que haga realidad principios como la democracia, el respeto, la tolerancia y la equidad. La posición parte del hecho de que una sociedad educada en los principios interculturales valorará y respetará la diferencia. Existen distintas interpretaciones que dan como resultado que sea pensada desde parámetros delimitados por la experiencia individual, que puede ser personal e incluso institucional.

Lo cierto es que la educación intercultural es pensada en su alcance social extensa, incluyendo a toda la población, donde los indígenas son considerados como parte integral de la sociedad. Una vez señalado un punto de acuerdo, es ahí donde se inicia otra polémica, ¿no será que la educación intercultural se puede convertir en una propuesta basada en la unicidad social? Un elemento de crítica para este aspecto es el hecho de su alcance, pues parece que puede guiar el trabajo socioeducativo en dimensiones, locales, regionales, nacionales e incluso internacionales. Se le piensa como guía de acción generalizada, aplicable en todos los contextos y posibilidad de solución a problemáticas por demás encontradas.

La política intercultural tendrá que convertirse en una propuesta lo suficientemente flexible, que permita expresiones diferenciadas a realidades diversas.

Si partimos de que la interculturalidad es la perspectiva "adecuada" para el contexto y situación actual de México, y tal parece que para el mundo, tendríamos que reflexionar sobre las estrategias que han de guiar su compenetración epistémica, social y pedagógica.

Esto es, no basta con decir que la educación intercultural tendría que ser "para toda la sociedad", y que "ésta incluye a los indígenas", habrá que señalar el papel que han de desempeñar estos grupos en el proyecto social. Si decimos que los grupos indígenas no requieren otra política socioeducativa, pues la intercultural será la de todo el país, es necesario indicar que sí se necesita el diseño de estrategias diferenciadas para el arribo de la interculturalidad, donde se expresen las necesidades y características específicas de los grupos indígenas.

Educación indígena y bilingüismo

En el México actual ya no es posible hablar de la educación indígena como una unidad, no lo es y nunca lo ha sido. Plantearla de esta manera respondía más bien a proyectos nacionales que buscaban la unidad ideológica y la homogeneización cultural, de esta forma todos los pueblos indígenas eran pensados en su conjunto, de manera indiferenciada, parecería que todos respondían a las mismas situaciones y presentaban las mismas características, sin hacer caso a las diferencias culturales, económicas o lingüísticas.

La educación indígena integraba en su interior lo mismo a pueblos pequeños, numéricamente hablando, que a grupos en los cuales la lengua autóctona estaba en proceso de desaparición, que a grupos donde la lengua era un sólido bastión de su cultura e identidad.

Si bien es cierto que las diferencias culturales y lingüísticas son claras y definitivas, existía una forma de denominación que intentaba dar cuenta de la característica fundamental de la educación dirigida a los grupos indígenas mexicanos, esta característica fue la cuestión bilingüe.

El bilingüismo se convirtió en eje de la política lingüística y de esta manera, en la denominación de esta educación; los esfuerzos educativos y las críticas se centraron en su logro, o bien, en su fracaso. A partir de esta situación, la educación bilingüe se ha convertido en el objetivo de la política educativa, la forma de denominación de esta educación y base de las críticas de investigadores y profesores. El asunto es tan crítico que una de las conclusiones de educadores indígenas es que hasta el momento "no existe una educación bilingüe" en el ámbito mexicano y referido a la educación indígena. Aun cuando la política educativa haya apuntado así la consecución de ese objetivo, se haya invertido en investigación y formación de docentes, el resultado es un fracaso en ese sentido.

En las aulas indígenas no existe una educación bilingüe. Esa es la crítica y esa es la conclusión, pero también ese es el desafío. En este momento no me refiero al rumbo que debe tomar la política educativa, sino a un aspecto más profundo, pero también más vital. Me refiero a que una de las características más relevantes de los grupos indígenas mexicanos es el hecho de que poseen una lengua autóctona y de que para acceder a la dinámica nacional tienen que dominar el español. Esto es, que de alguna u otra forma, el bilingüismo se presenta como un problema real, complejo en su dimensión socio-cultural y en el aspecto educativo.

Si bien es cierto que en el párrafo anterior se enuncia que los grupos indígenas se encuentran en la disyuntiva del dominio de dos lenguas, esto también es relativo, pues es innegable que el abanico que se nos presenta del dominio lingüístico de estos grupos es amplio e incluso nos depara sorpresas: existen grupos que han perdido su lengua autóctona y por lo tanto es falso asociar lengua materna con lengua indígena, dando como resultado que el español sea su lengua materna; comunidades de hablantes que poseen y usan la lengua autóctona como primera lengua; grupos que hacen uso del español y la lengua materna en diferentes contextos comunicativos; individuos y comunidades que tienen sus metas puestas en una tercera lengua, el inglés por ejemplo. Esto sin dejar de

considerar que dentro de cada situación apuntada existe una gama igualmente amplia de situaciones particulares.

A pesar de la situación antes comentada, todavía podemos ubicar al bilingüismo como un elemento importante que caracteriza a esta educación y que continúa demandando no solamente prácticas concretas, sino también procesos de reflexión teórica, conceptual y metodológica.

El bilingüismo es una de los temas que marcan y hacen diferente la educación para los pueblos indígenas mexicanos. Aspecto que no ha de olvidar cuestiones estructurales como el nivel económico y la explotación a que históricamente han estado sometidos estos grupos.

El bilingüismo tendría que ser un punto de partida para diseñar la educación indígena, tanto en el nivel básico y tal vez en el superior, pero tendrá que pasar por la reflexión local, esto para poder dar cuenta de las necesidades de grupos, comunidades y pueblos con grados de bilingüismo diferente. Para lo cual habría que dejar muy claro el sentido del bilingüismo, abandonar la idea fácil y común de pensarla como “la convivencia de dos lenguas” y adentrarse en sus implicaciones, sociales, culturales y, claro está, educativas.

El bilingüismo en los grupos indígenas mexicanos no sólo es el resultado de la política oficial, es la consecuencia de las necesidades, las estrategias, los usos lingüísticos y las funciones comunicativas de los hablantes. A través de la historia mexicana, los indígenas han usado su lengua y se han apropiado del español de acuerdo con contextos comunicativos diversos: la familia, la comunidad, el trabajo, las oficinas institucionales y la escuela son esos contextos donde se hablan las lenguas y donde se pone en práctica el bilingüismo. Proceso que no es igual de una comunidad a otra, pues una serie de usos lingüísticos depende de situaciones y necesidades determinadas.

Un examen detenido de la realidad de los grupos indígenas nos permite observar que las lenguas se utilizan para cubrir determinadas necesidades de acuerdo con usos específicos. Una misma

persona emplea aquella lengua que cumpla los usos y funciones que la situación le demande en el contexto. Si bien esto es una perspectiva general habrá que conocer trabajos específicos, como los que realiza Gabriela Coronado, que la llevan a plantear que “hablar dos idiomas... es como saber más” (Coronado, 1999).

A través del tiempo, los indígenas mexicanos han sido “tratados” desde diversos aspectos, económico, político, religioso, legislativo, lingüístico, cultural y educativo, sólo por señalar los más representativos. De ellos, el último ha sido el que más utilizó el Estado para lograr una integración plena a la vida de la nación, además de ser una estrategia con pretensiones de desarrollo de carácter integral.

La educación de los indígenas –lo mismo que para muchos otros sectores sociales– se ha pensado como la estrategia de desarrollo social y la posibilidad de un futuro mejor. En este sentido, la educación se ha convertido en la estrategia por excelencia para intentar combatir los factores relacionados con la cuestión indígena; tal es el caso de la marginación social, la pobreza y la ignorancia.

Lo que hemos conocido como “educación bilingüe” en México no ha sido otra cosa que una educación de corte integracionista. Una educación que por muchos años enseñara a todos el idioma español, para luego intentar una propuesta bilingüe. El resultado fue que a muchos educadores ya no les interesaba enseñar la lengua materna de los alumnos y otros tantos no sabían cómo llevar a cabo dicha propuesta.

Se puede decir que la educación bilingüe ha sido hasta ahora un denominativo usado para referir a una parte del sistema educativo nacional, que tiene que ver con indígenas pero que no implica un trabajo educativo con la lengua nacional y en concordancia con más de medio centenar de lenguas indígenas.

Sin haber logrado hacer realidad el bilingüismo como propuesta educativa, la educación mexicana incursiona en la perspectiva de la interculturalidad, intentando cambiar el paradigma teórico-conceptual y así reorientar la práctica educativa de profesores y niños indígenas.

A últimas fechas, el discurso de la interculturalidad ha llenado las principales discusiones sobre la atención a los grupos indígenas. Un optimismo desmedido sobre esta perspectiva ha inundado de tal forma el terreno que es difícil encontrar quién se oponga a esta perspectiva. Pareciera que el camino de libertad, respeto y desarrollo de los marginados está en la interculturalidad y que no hay más que seguirla o hacer que sus postulados se cumplan.

Si bien es cierto que estas cuestiones tienen algún tiempo discutiéndose en los ámbitos académicos e institucionales, en las escuelas indígenas la respuesta de muchos profesores es plantear que se trata de “otro cambio más”, como muchos que les ha tocado vivir.

Otro aspecto de este tema es la percepción que se tiene de la interculturalidad, a la que se concibe como una forma de convivencia histórica de los pueblos y comunidades indígenas. Seguramente esto tendrá algo de verdad, pero la cercanía comunitaria o los intercambios no son la expresión en estricto de la interculturalidad, ésta tendría otros compromisos y fundamentos. Ante esto tendríamos que decir que la interculturalidad no es una relación empírica.

Muchas veces se piensa que vivir relaciones interculturales es hacer referencia a la convivencia histórica o geográfica, es decir, si he vivido por muchos años en vecindad con otros grupos indígenas o no indígenas, entonces he vivido la interculturalidad. Esta es una aseveración que tendríamos que pensar, puesto que el contacto cultural no hace que un grupo o un individuo practique los postulados interculturales, que son: *reconocimiento explícito del derecho a la diferencia cultural; reconocimiento de las diversas culturas; relaciones e intercambios entre individuos, grupos e instituciones de varias culturas; construcción de lenguajes comunes y normas compartidas que permitan intercambiar* (Muñoz Sedano, 1997, p. 46).

La interculturalidad es la intención de vivir en respeto, armonía y aprendizaje mutuo, es reconocer los valores y conocimientos de los otros y participar para que se desarrollen si las condiciones le son adversas, en palabras de Bell: “El interculturalismo es, un proceso activo de comunicación e interacción entre culturas para su

mutuo enriquecimiento” (citado por Muñoz Sedano, 1997). En ese sentido, la sociedad mexicana nacional no ha puesto en práctica muchos de esos postulados, más aún, ha intentado la aniquilación de los grupos indígenas y por lo que respecta a los grupos indígenas entre sí, tal vez sí han desarrollado algunos de estos puntos, pero muchas veces han sido como alianzas solidarias para enfrentar la política gubernamental, más que como intercambios socioculturales que impliquen una propuesta política de la forma de relacionarse entre los grupos y con la sociedad en general. Esto último, en el contexto actual puede tener varios significados –sin contar aquellos que intentan marcar la diferencia valorativa–, podemos indicar que la interculturalidad implica poner en práctica el ejercicio de valores éticos como el respeto, la tolerancia y el ejercicio de los derechos humanos en general.

Otro punto sobre el que es necesario discutir detenidamente es lo que se ha dado en llamar, de manera informal, “interculturalidad para todos”, esto es, que la educación intercultural no es exclusiva de grupos en particular, sino que debe ser trabajada como un valor para todos los ciudadanos. Dicho en otros términos, podríamos entender que ya no sería necesaria una educación indígena, bilingüe, bicultural o intercultural bilingüe, puesto que el mero hecho de *ser intercultural* hace al proceso educativo democrático, justo y adaptable a cualquier contexto y situación sociocultural.

Una propuesta de este carácter puede derivar en una falacia, puesto que existe un principio social, filosófico, político y educativo que enuncia que *no se puede tratar igual a los desiguales*, los grupos indígenas mexicanos son y han sido diferentes; y todo parece indicar que quieren seguir siéndolo.

Pretender una política educativa “para todos” puede desencadenar acciones homogeneizadoras, como las que ya creíamos superadas. ¿Cómo conciliar entonces la propuesta de la interculturalidad con las características diferenciadas de millones de indígenas mexicanos? Precisamente al revés de como parecería lo más lógico, es decir, podríamos pensar que si partimos de que desde ahora todos

compartirán una misma propuesta educativa, de facto todos compartiríamos lo mismo. Sin embargo, pienso que esa no es la fórmula, pues los diferentes requieren estrategias distintas para lograr un objetivo, que sí puede ser común. Es decir, el objetivo puede ser compartido, pero la estrategia para su consecución dependerá de cada uno de los grupos o sectores sociales. En otras palabras, la educación intercultural no puede ser “general”, tendría que ser bilingüe para el caso de los indígenas porque así lo demandan las realidades lingüísticas, culturales y educativas de millones de hablantes.

LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN LA CONSTRUCCIÓN DEL IMAGINARIO INTERCULTURAL MEXICANO

Toda política educativa requiere para su instrumentación final dejar de ser pensada como política, para ser ejecutada como práctica educativa. Es en ese terreno que el papel de los profesores cobra una singular importancia.

En México, la práctica cotidiana de la educación para niños indígenas es desarrollada por profesores también indígenas. Por lo que la educación intercultural bilingüe habrá de ser llevada a cabo por los mismos profesores.

En materia de diversidad cultural y de educación intercultural a los educadores de México les toca desarrollar una de las tareas más interesantes, pues les corresponde reconstruir y socializar el proyecto de un nuevo país. Queda atrás la vieja concepción de la nación mestiza, en búsqueda de la unión cultural y lingüística, el mito nacional deberá re-fundarse. Ahora la perspectiva nos presenta otro país, con otros puntos de unión y con otros desafíos. Si la concepción de país se está trastocando y se vislumbra la posibilidad de una orientación de la nación, entonces es necesaria la participación de todos los actores sociales para lograr consenso y aceptación. Es en este punto donde los docentes tendrán el compromiso de participar en la construcción de la nación y en socializar el proceso y el resultado.

Para enseñar la diferencia cultural, primero que nada hay que estar convencido, no sólo de su existencia, sino de la validez de su existencia, pensar que los diferentes coinciden en algunas cosas y puedan diferir en otras. Que una nación puede ser el resultado de la suma de cosas diversas y no de iguales.⁵

Para compartir un concepto de nación basado en la diversidad, se requiere que lo enseñado sea verdaderamente aprendido y para que esto último sea posible es necesario que los alumnos le otorguen sentido y lo integren a un horizonte de significado. Aquí no hablo de la dimensión psicológica de la educación, hago referencia a la naturaleza cultural del simbolismo; aprender algo quiere decir otorgar significado cultural.⁶

El reto que conlleva enseñar la diversidad es un proyecto educativo que rebase la propuesta objetivista de la educación, que proponga observar el fenómeno real y dé cuenta de sus partes, esto nos llevaría a considerar que no basta solamente con enumerar y nombrar los grupos “diferentes”, ubicarlos en mapas y enlistar algunas de sus manifestaciones culturales más representativas. Los educadores tendrán entonces que plantearse la enseñanza de la diversidad como la socialización de un sistema simbólico compartido y construido por todos, el cual dote de mayores significados al concepto de nación.

El sistema simbólico del México de la diversidad deberá dar cabida a nuevos contenidos, o con diferente significado, atrás quedan aquellos símbolos étnicos de la unidad nacional, ahora se requiere un nuevo imaginario que ponga en escena la diversidad no como expresión sino como esencia, en otras palabras, es necesario crear los símbolos de lo diverso.

⁵ En otro texto y sobre esta cuestión he apuntado lo siguiente: “La nación plural y la política intercultural son el resultado de pensar la realidad y trabajar en su concreción, tomando en cuenta como elemento fundamental la diversidad que necesariamente da sentido al proyecto social” (Tirzo, 2005).

⁶ Para una argumentación más amplia sobre el proceso simbólico y la educación, ver Tirzo, J. (2000).

La diversidad existe en su expresión cotidiana, pero no así en su dimensión simbólica, ésta habrá que edificarla; es una tarea social, cultural, o en otros términos, es una tarea educativa.

La construcción del simbolismo de la diversidad resultará en el reto mayor de la propuesta educativa y con esto, de la participación de los profesores. Si verdaderamente quieren participar como actores y no sólo como instrumentadores de proyectos ya elaborados, habrán de despojarse de muchas ataduras ideológicas que ciñen al gremio magisterial al pasado, que los consideran como promotores de la visión de la historia que se expresa a manera de ideología. En su lugar, podemos pensar en los profesores como agentes activos de un nuevo proyecto de nación.

La educación intercultural en México se ha presentado como una alternativa posible para ser lo mismo en los contextos indígenas que en todo lugar de la nación mexicana. Pero para que esto sea posible es requerimiento indispensable pensarla como una propuesta que se construye de cada comunidad hacia el conjunto de la nación.

De esta forma, es necesario pensar en que la educación intercultural bilingüe es la estrategia general que habrán de construir los diferentes grupos indígenas mexicanos para lograr el reconocimiento social y el ejercicio de todos sus derechos.

Para que la educación intercultural bilingüe pueda ser construida, antes que nada, y en primer lugar, tiene que ser pensada. Para lograrlo es necesaria la participación de los profesores indígenas, sujetos con un bagaje cultural incuestionable que habrá de ser constantemente reflexionado y sometido a procesos de formación, para lograr interpretar la realidad nacional y ubicar en su justo lugar a los indígenas mexicanos.

Lo que se presenta como resultado es una propuesta de carácter intercultural, pero con el sello natural de lo bilingüe, característica que le dará sentido étnico a la educación de los indígenas mexicanos.

Los profesores serán los encargados de lograr la expresión de la educación intercultural bilingüe, no sólo en su aspecto instrumental

sino, lo que es más importante, en lo que se refiere a la construcción de un nuevo modelo de nación.

REFERENCIAS

- Arriarán, S. (2001). *Multiculturalismo y globalización, la cuestión indígena*. México: UPN.
- Bonfil, G. (1993). *Hacia nuevos modelos de relaciones interculturales*. México: Conaculta.
- Coronado, G. et al. (1999). *Porque hablar dos idiomas... es como saber más. Sistemas comunicativos bilingües ante el México plural*. México: CIESAS/SEP/Conacyt.
- CPEUM (2002). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [s.p.i.]*
- De la Fuente, J. (1965). *Relaciones interétnicas*. México: INI.
- Muñoz, A. (1997). *Educación intercultural: teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- SEP (1999). *Lincamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las niñas y los niños indígenas*. México: SEP/DGEL.
- Tirzo, J. (2000). Educación pública y simbolismo en México: reflexiones desde la Antropología simbólica. *Revista Dimensión Antropológica*, 20. México: INAH, pp. 65-78.
- Tirzo, J. (2005). Aprender y enseñar la diversidad sociocultural en México. En J. Tirzo (coord.), *Educación e interculturalidad. Miradas a la diversidad*. México: UPN.
- Tirzo, J. (2013). Ciudades Modernas en México, espacios de la interculturalidad. *Revista Cuicuilco*, 20 (56), México: ENAH, pp. 53-75.