

Educación Intercultural y pueblos indígenas en México. Elementos para analizar nuevas metáforas del siglo XXI

*David López Cárdena
Rubén Viveros Álvarez*

Dirección General de Educación Indígena - México

Los autores de este artículo nos presentan una experiencia educativa del pueblo indígena en México. Tras un breve recorrido histórico de esta cultura, hacen especial hincapié en la importancia que tiene el papel del docente para el desarrollo del proceso educativo en todas sus dimensiones de intervención.

1. Introducción

Luego de haber transcurrido más de 480 años, en los últimos ocho, la sociedad mexicana se ha visto obligada a conocer y a reconocer la presencia de los pueblos y comunidades indígenas con características inobjetablemente propias que se ha ido formando y legitimando en el devenir de un complejo proceso de construcción histórico-social soportado en la pervivencia sincrética de prácticas y creencias milenarias.

El resultado es que el movimiento y las movilizaciones indígenas se visibilizan hoy, en amplios sectores de la sociedad, como un proyecto social alternativo con perspectivas y objetivos de transformación histórica basados en el respeto profundo de la convivencia humana en un marco de libertad, igualdad, tolerancia y respeto a las diferencias, reconociendo en ellas un valor fundamental para el desarrollo social y cultural de la nación mexicana.

Sin embargo, si este reconocimiento y esta transformación social, histórica y política de los pueblos y comunidades indígenas se ha producido en apenas estos últimos 7 años, cabe preguntarse ¿dónde estuvieron antes? ¿qué hacían?

¿cuáles eran las características de su condición de invisibles? ¿porqué la sociedad no podía o no quería visualizarlos?

Definitivamente, las estructuras de poder y dominación existentes en todas sus formas: económicas, políticas, jurídicas, militares, religiosas, culturales y simbólicas tenían y, porqué no decirlo, tienen hasta hoy por objetivo el de lograr su asimilación a la modernidad y a la construcción de una sociedad homogénea orientada por los intereses del capital financiero tanto interno como externo.

Esta asimilación se hacia y se sigue haciendo, al costo de destruir su memoria histórica, sus prácticas culturales, sus formas de organización social y su espiritualidad.

En muchas de estas prácticas etnocidas, la educación institucionalizada jugó y ha jugado un papel muy importante desde el momento mismo en que fue consumada la conquista militar por parte de la corona española en el siglo XVI; sin dejar de reconocer que en muchos casos la conquista espiritual encomendada a las órdenes religiosas devino en extraordinarias acciones de protección al desarrollo cultural propio de los pueblos y comunidades indígenas, situación que hizo posible la extensión milenaria de arraigadas formas de pensar y hacer de los pueblos de matriz cultural prehispánica.

Si bien durante el periodo colonial la evangelización y la castellanización se consolidaron como el objetivo único, los matices variaron debido principalmente a las estrategias con que los diferentes grupos enfrentaron dicho proceso. Pero quizá lo más significativo haya sido su automarginación y dispersión hacia los terrenos más agrestes del territorio, lo cual llevó a la consolidación de lo que más adelante se denominarían «regiones de refugio», caracterizadas por la incomunicación y por el mantenimiento real de la cultura propia, la cual encontraría en la reproducción cotidiana de su mitica espiritualidad y en la preservación de sus lenguas el principal soporte para su supervivencia durante más de tres siglos de constante agresión y hostigamiento.

Sin embargo, presionados por su constante contacto con el centro «metrópoli» en que se desarrollaban las «regiones de refugio», el «castilla» poco a poco se fue convirtiendo en una necesidad real para poder sobrellevar los intercambios comerciales y mercantiles; y así, como de manera casi natural esa «ajena lengua» poco a poco se fue convirtiendo en una necesidad que sólo la escuela de «la gente de razón» podía llegar a satisfacer.

Entonces la escuela se empieza a vislumbrar y a consolidar como institución emblemática para poder lograr la integración y la homogeneización de la sociedad nacional aún a costa de la irremediable pérdida de saberes ancestrales que, veladamente, la instrucción escolar fuera desarticulando.

Pero no es sino hasta la primera mitad del siglo XX que el proyecto educativo busca extender la educación pública a todos los rincones del país

como una alternativa para la consolidación de la identidad nacional que ve en la presencia de la diversidad étnica y cultural un obstáculo que sólo la castellanización amplia y compulsiva podría derribar.

Así, después de implementar una gran cantidad de programas y proyectos para atender la demanda educativa de los pueblos indígenas y de haberse constituido diversos organismos gubernamentales para cumplimentar tal fin; organismos que si bien dependientes de la Secretaría de Educación Pública (SEP), de una u otra manera actuaban de manera autónoma y preocupados más por el rescate de las manifestaciones culturales de los pueblos que por impulsar una verdadera política de atención educativa.

No es sino hasta el año 1978 que se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), como una instancia orgánica y estructuralmente dependiente de la SEP, para sustituir las atribuciones y funciones de la hasta entonces denominada Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (DGEEMI) que, como su nombre indica, enfatizaba el mayor número de sus acciones en el ámbito extraescolar (capacitación para el trabajo, artes y oficios, asesoría jurídica, entre otras).

Con la aparición de la DGEI se define como objetivo fundamental de la SEP el de dar viabilidad al Proyecto Educativo Nacional mediante la consolidación de una educación para los pueblos indígenas de carácter Bilingüe-Bicultural. Sin embargo, los precedentes de atención educativa para este importante sector de la población mexicana habían llegado a consolidar fuertes intereses políticos entre todos aquellos promotores y maestros culturales bilingües que fueron habilitados como docentes contando apenas con una escolaridad mínima de primaria y que si bien eran hablantes de alguna lengua indígena se enfrentaban a dos situaciones contradictorias para el desempeño de su labor: por un lado, la incompatibilidad lingüística con la comunidad de habla a la que eran asignados, es decir, jóvenes nahuas que eran enviados a prestar sus servicios de manera indistinta a comunidades mayas o totonacas, tarahumaras o huicholas, y viceversa, jóvenes mayas que eran enviados hacia las comunidades más remotas del norte del país para «educar» a niños tarahumaras, yaquis o seris; por el otro lado, jóvenes que si bien eran adscritos a una comunidad con compatibilidad lingüística pero que nunca habían sido alfabetizados en su lengua, situación por la cual se veían «obligados» a utilizar el español como lengua de instrucción ante niños monolingües en lengua indígena.

Así, desde 1978 a la fecha, la incorporación de docentes para atender a la población infantil del medio indígena ha seguido el mismo rumbo, a pesar de algunas medidas que han tratado de incidir en la profesionalización de la intervención docente en las escuelas del medio indígena. Por ejemplo, en el año 1997, la SEP a través de la Dirección General de Educación Indígena, instrumentó el Programa «Educador Indígena Comunitario» tendiente a favorecer la profesionalización del personal docente en los servicios de educación indígena.

2. Implementación y desarrollo del programa

Para el desarrollo e impulso de este programa se llevaron a cabo procesos de formación inicial para aspirantes a docentes indígenas, bajo un esquema de contratación con la figura de «Becarios», con lo cual se apoyaba al aspirante con sus gastos de manutención durante su proceso de formación inicial, también llamado Proceso de Inducción a la Docencia; posteriormente, al acreditar dicho proceso e ingresar como docente, continuaba siendo becario, razón de desigualdad laboral pues a pesar de realizar el mismo trabajo en similitud de circunstancias no contaba con las prestaciones laborales que regían para los demás docentes. Pero aparte, no se establecía ningún compromiso formal para continuar estudiando y, en su caso, profesionalizar su actuación docente.

Para el inicio del ciclo escolar 1999-2000, a petición del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), la organización sindical más fuerte de toda América Latina y bastión fundamental de apoyo para el Partido Político en el poder (el Partido Revolucionario Institucional (PRI)), en las 24 entidades federativas con servicios de educación indígena se designaron «Trabajadores Temporales» a aquellos que aspiraban a incorporarse como docentes, pero también a los que ya se encontraban laborando bajo el esquema de becarios.

Esta transformación de aparente carácter laboral trae aparejada una serie de lineamientos cuya pretensión es la de crear las condiciones mínimas para lograr la profesionalización de los docentes y la pertinencia lingüística que asegure una educación de calidad para 1,200,000 niñas y niños indígenas atendidos en los niveles de educación inicial, preescolar y primaria por un poco más de 51,000 profesores que prestan sus servicios en cerca de 20,000 centros escolares.

Considerar las características del personal docente que atiende los servicios de educación indígena resulta relevante en la medida en que estos, los docentes, son un elemento fundamental para el desarrollo del proceso educativo en todas sus dimensiones de intervención: los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la gestión escolar, la promoción de la participación social y la traducción, adaptación y operación de los fines y propósitos de la educación básica delimitados en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 y, de manera más específica, en los Planes y Programas de Estudio.

Ahora bien, resulta evidente que en el transcurso de la última década, diferentes circunstancias han posibilitado la formalización y reconocimiento jurídico de la condición pluriétnica y plurilingüística de nuestro país, lo que ha posibilitado que las diferentes unidades étnicas de matriz cultural prehispánica reconozcan que tienen el derecho de manifestarse a partir de la plena potencialización de sus particularidades socioculturales, sin menoscabo de la igualdad de sus derechos como ciudadanos mexicanos.

Desde esta perspectiva, parecería obvio señalar que en este proceso de fortalecimiento identitario, sustentado en el reconocimiento de una realidad multicultural y en la construcción social de una cultura de la diferencia, la educación, y en particular la educación en el medio indígena, debería jugar un trascendente papel protagónico; sin embargo, es una realidad que esto no está ocurriendo a pesar de las reorientaciones normativas y pedagógicas que el estado mexicano ha venido impulsando, primero, en el contexto del Programa De Desarrollo Educativo 1995-2000 y, en la actualidad en el del Programa Nacional de Educación 2001-2006.

Como se ha llegado a reconocer de manera explícita en ambos documentos normativos, las deficiencias de la educación en las zonas indígenas se deben no tan sólo a la irregularidad y las limitaciones de los servicios, sino también a un enfoque pedagógico y cultural inadecuado que se origina en el intento de reproducir, con adaptaciones marginales y bajo condiciones precarias, el esquema genérico de la escuela urbana como forma básica del servicio educativo.

Y esta situación se explica si tomamos en consideración que desde siempre, los planes y programas de estudio para la educación básica son homogéneos y únicos para todos educandos, sin tomar en cuenta las diferencias culturales que se derivan de la conformación pluriétnica del país en la que cuando menos es posible identificar 62 grupos étnicos y más de 80 lenguas con un indeterminado número de variantes dialectales.

Sin embargo, con la reforma educativa de 1992, los nuevos planes y programas de estudio para la educación primaria, emitidos y distribuidos a escala nacional en 1993, señalan de manera muy explícita y precisa la posibilidad de flexibilizar los contenidos y las metodologías para hacerlos pertinentes a cada contexto de desarrollo de los procesos educativos; situación que desgraciadamente no ha sido comprendida ni valorada por la gran mayoría de docentes en el medio indígena, situación que les lleva a trasladar, de manera mecánica y exclusiva, a su práctica docente los contenidos que se encuentran señalados en los libros de texto que la propia Secretaría de Educación Pública distribuye de manera gratuita para todos los niños y las niñas del país.

Orientar a los docentes para una efectiva flexibilización de los contenidos escolares, de las formas organizativas y las normas académicas de cada centro escolar, con la finalidad de que la educación que se ofrezca a las niñas y los niños indígenas satisfaga con calidad, equidad y pertinencia sus necesidades educativas y básicas de aprendizaje, implica avanzar en la construcción de nuevas estrategias y técnicas didácticas que logren la recuperación de las experiencias previas y cotidianas con que estos infantes viven su enculturación y sus procesos de socialización.

Para la gran mayoría de los pueblos y comunidades indígenas, los ritmos y tiempos de incorporación de sus infantes a las actividades sociales y culturales

son diametralmente diferentes a los que se desarrollan en los ámbitos urbanos o ciudadanos. La imitación, la inferencia y la enseñanza dirigida (no formal ni escolarizada) juegan un papel muy importante en la integración de los pequeños en los procesos de convivencia pautados por su grupo tanto familiar como comunitario; situaciones que van desde los patrones de interacción verbal hasta el conjunto de prácticas culturales ejercidas ancestralmente.

Lograr la incorporación de estos saberes y prácticas al currículo y al aula es fundamental para poder desarrollar aprendizajes significativos y contextualizados, que son a final de cuentas, la verdadera base para lograr la comprensión y los conocimientos que permiten seguir aprendiendo, pero sobre todo, para la construcción de nuevos conocimientos.

Así, se han emprendido un conjunto de acciones para impulsar la reflexión sobre la práctica que realizan los docentes en el medio indígena para avanzar en el proceso de discusión y consenso respecto a la factibilidad y pertinencia de una educación intercultural bilingüe que genere condiciones para que las niñas y los niños indígenas cuenten con mayores posibilidades de ingresar, permanecer y concluir con éxito su educación básica y para continuar buscando y construyendo respuestas cultural y lingüísticamente pertinentes a las características y demandas que presentan los pueblos y comunidades indígenas en cada estado, municipio, comunidad, centro educativo y aula del país.

3. Educación Intercultural

Desde nuestra perspectiva, siguiendo las reflexiones de Luis Enrique López (1997), la interculturalidad debe ser vista, a la vez, como opción de política educativa, como estrategia pedagógica y como enfoque metodológico, esto es:

- Como opción de política educativa, la interculturalidad constituye una alternativa a los enfoques homogeneizadores y propende a la transformación de las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas desde una perspectiva de equidad, de pertinencia y de relevancia curricular; es considerada, además, como herramienta en la construcción de una ciudadanía que no se base en la exclusión del otro y de lo diferente.
- Como estrategia pedagógica, constituye un recurso para construir una pedagogía diferente y significativa en sociedades pluriculturales y multilingües, como es caso de México.
- Como enfoque metodológico, se basa en la necesidad de repensar la relación conocimiento, lengua y cultura en el aula y en la comunidad, para considerar los valores, los hábitos, las pautas, los saberes acumulados, los conocimientos, la cosmovisión, las lenguas y otras expresiones culturales de las comunidades étnicas

culturalmente diferenciadas como recursos que coadyuven a la transformación sustancial de la práctica pedagógica.

Acorde con estos planteamientos, resulta importante señalar que el actual régimen de gobierno ha accedido a poner en marcha una política educativa para la interculturalidad que cobre relevancia curricular en todos los niveles de la educación pública; política que responde así a los fundamentos filosóficos en que se sustenta el Artículo 3° Constitucional y a la Ley General de Educación.

Pero de manera particular, se establece que la educación inicial y básica que se ofrezca a las niñas y los niños indígenas:

- Deberá favorecer su desarrollo integral y armónico como individuos y como miembros de la sociedad.
- Estará orientada por los fines y propósitos educativos expresados en el marco filosófico nacional.
- Considerará la diversidad cultural y lingüística y se adaptará a las necesidades, demandas y condiciones de cultura y lengua, poblamiento, organización social y formas de producción y trabajo.
- Será intercultural bilingüe, entendiendo por ello el que, aparte de atender a la diversidad cultural y lingüística, promoverá el derecho a ser diferentes y el respeto a las diferencias, favorecerá la formación y el desarrollo de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a superar las desigualdades sociales.

Como se puede observar, el desarrollar una educación intercultural deberá reconsiderar el papel que juegan los procesos no formales y no escolarizados de la educación que son ejercidos de manera cotidiana por la dinámica cultural que los pueblos y comunidades indígenas han venido recreando y adaptando a los compulsivos cambios y transformaciones derivados de la globalización y de los constantes intentos de destruir sus bases culturales de orden ancestral.

Nombre de archivo: 02-David López y Ruben Viveros
Directorio: C:\Mis documentos\@gora digit@I IV\Monográfico
Plantilla: C:\WINDOWS\Application
Data\Microsoft\Plantillas\Normal.dot
Título: Hacia una cultura de comunicación iberoamericana
Asunto:
Autor: UNC
Palabras clave:
Comentarios:
Fecha de creación: 23/02/03 11:36 p.m.
Cambio número: 4
Guardado el: 23/02/03 11:43 p.m.
Guardado por: mariló guzmán
Tiempo de edición: 9 minutos
Impreso el: 24/02/03 12:11 a.m.
Última impresión completa
Número de páginas: 7
Número de palabras: 2.772 (aprox.)
Número de caracteres: 15.252 (aprox.)