

Educación intercultural en México desde la visión de los actores educativos: retos y nuevas vías

Intercultural education in Mexico from the perspective of educational actors: challenges and new paths

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i35.1750>

Dra. Josefina Madrigal Luna*

Dra. Rosa Evelia Carpio Domínguez**

Resumen

El aporte tiene el propósito de rescatar algunas posturas teóricas sobre educación intercultural, en un esfuerzo por establecer diferencias de esta propuesta en relación con las tendencias asimilacionistas que caracterizaron la educación indígena predominante en el México del siglo XX; como segundo propósito, se analizó desde la visión de actores participantes en la educación indígena de Chihuahua (México), los desafíos que viven al tratar de conceptualizar y llevar a la práctica la propuesta intercultural. Este estudio cualitativo se llevó a cabo desde un enfoque hermenéutico, a través del cual los actores educativos de estos contextos expresaron sus percepciones y aspiraciones en torno a la educación intercultural. Para la recolección de datos, se aplicó un cuestionario y se realizaron entrevistas en profundidad. Los participantes fueron 16 docentes y/o directores de educación indígena, contactados por los inspectores escolares. Estos, a su vez, extendieron la invitación a 16 padres de familia con hijos inscritos en escuelas primarias indígenas donde los maestros laboraban. Los hallazgos muestran que no existe un consenso sobre lo que ha de entenderse por este tipo de educación. Con la política educativa de la Nueva Escuela Mexicana, vigente en México, se abren nuevas vías y posibilidades para el desarrollo de la propuesta, sin embargo, es necesario multiplicar tareas para disminuir el abismo entre la teoría y la práctica.

Palabras clave: educación intercultural, políticas educativas, educación indígena, currículo, fines educativos.

Abstract

The aim of this paper is twofold: first, to recover some theoretical positions on intercultural education in order to establish differences between this proposal and the assimilationist tendencies that characterized the predominant indigenous education in 20th-century Mexico, and second, to analyze the challenges fa-

* Profesora-investigadora de la UPNECH, Unidad Parral, Chihuahua (México). Línea de Investigación: procesos de formación y práctica educativa en contextos interculturales. Correo electrónico: jmadrigal@upnech.edu.mx ORCID.ID: <https://orcid.org/0000-0003-2190-31644>

** Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 111, Guanajuato (México). Línea de Investigación: procesos de formación y educación intercultural. Correo electrónico: rcarpio@upn111gto.edu.mx ORCID.ID: <https://orcid.org/0000-0001-5536-327X>

ced by stakeholders in indigenous education in Chihuahua, Mexico, as they attempt to conceptualize and implement the intercultural proposal in practice. This qualitative study was conducted using a hermeneutic approach, through which educational stakeholders in these contexts expressed their perceptions and aspirations regarding intercultural education. A questionnaire and in-depth interviews were used for data collection. The participants included 16 teachers and/or principals from indigenous education schools, who were contacted through school inspectors. The inspectors, in turn, extended the invitation to 16 parents whose children were enrolled in the indigenous primary schools where the teachers worked. The findings show a lack of consensus on what should be understood by this type of education. With the New Mexican School (Nueva Escuela Mexicana), the new educational policy applied in Mexico, new avenues and possibilities for the development of the proposal are opened. However, it is necessary to redouble efforts to narrow the gap between theory and practice.

Key Words: intercultural education, educational policies, indigenous education, curriculum, educational purposes.

Introducción

La interculturalidad es un concepto polisémico que toma tintes inimaginables sobre cómo se ha de entender, su alcance, su importancia y después de estas ambiciones teóricas, el responder a la pregunta: ¿En qué medida los discursos que la definen han llegado a concretarse en diversos ámbitos? Precisamente por ello, no obstante que la interculturalidad es un término tan común en discursos de los ámbitos educativos, sociológicos, lingüísticos y antropológicos, hasta la fecha, debido a sus múltiples vertientes, perspectivas y conceptos cercanos, es un término movedizo al momento de hablar al respecto.

El propósito de este trabajo es diferenciar, en el contexto mexicano, la propuesta de la educación intercultural de otras tendencias educativas asimilacionistas propias de la educación indígena predominante en el México del siglo XX que, más que promover el engrandecimiento y rescate de las culturas originarias, pretendían su incorporación a la cultura occidental, lo cual imperceptiblemente ha contribuido a su desaparición. Del mismo modo, como segundo propósito, el trabajo se centra en analizar, desde la visión de actores participantes en la educación indígena de Chihuahua (México), los desafíos existentes al tratar de conceptualizar, entender y llevar a la práctica la propuesta de la educación intercultural.

Los orígenes del término de interculturalidad, de acuerdo a Dietz (2017), emergen en diversas publicaciones del ámbito antropológico latinoamericano en la década de los años cincuenta en el siglo XX. Nociones que luego se alejan para participar y reconstruirse en un proceso interactivo con posturas interculturales europeas y estadounidenses, regresando nuevamente a América Latina a finales del siglo XX.

Los debates que se generan en torno a la educación intercultural –tema central de este artículo–, generalmente dan por sentado que existe consenso entre los investigadores o diversos actores participantes de lo que es la interculturalidad, postergando indefinidamente el com-

promiso de asumir de manera seria la tarea de analizar este término. Una evidencia del poco acercamiento de la interculturalidad entre los diversos pueblos de Latinoamérica es:

La lejanía de esta temática en el debate ciudadano, en referencia a lo que cada persona opina respecto a su futuro y sus derechos, es un indicio que nos muestra qué sucede y a qué se debe la escasa importancia que se le da, si es que se le da alguna, a la Interculturalidad. Quizá por ello debemos analizar qué es lo que queremos decir con Interculturalidad, o mejor dicho qué es lo que quisiéramos que se planteara cuando lo enunciamos. (Taylor, 2001, p. 1)

Si este término se comprendiera a plenitud, se esperaría que las diversas culturas estuviesen preocupadas y ocupadas en reorganizar sus relaciones sociales, planificar su desarrollo educativo, económico y, sobre todo, hacer uso de esa facultad que tienen de luchar por sus derechos que los lleven a organizar y mejorar su sistema de vida. Así, puede afirmarse que este término es ampliamente utilizado, no así su intención, que, al ser desconocida por los pueblos originarios, prolongan estoicamente los procesos de dominación a los que han sido sometidos desde los inicios de la conquista.

La educación intercultural es una propuesta educativa que encierra las mejores intenciones hacia los otros y hacia el propio pueblo; existe el derecho a luchar por ello, pero a veces esta lucha, si surge de los oprimidos, es sofocada por los que ostentan el poder político o económico. Hasta la fecha, debido a que se han ignorado por los gobernantes los consejos y propuestas de grandes humanistas de México como el caso de José María Morelos y Pavón, quien sabiamente escribió en el documento “Sentimientos de la nación”, en el 12º punto: “Que como la buena ley es superior a todo hombre, las que dicte nuestro Congreso deben ser tales que obliguen a constancia y patriotismo, moderen la opulencia y la indigencia, y de tal suerte se aumente el jornal del pobre, que mejore sus costumbres, aleje la ignorancia, la rapiña y el hurto”.

Es decir, la propuesta de la interculturalidad tiene el deber de trabajar para disminuir la desigualdad social entre los pueblos; luchar por un mundo más igualitario “...rompiendo de esta forma la asimetría perjudicial, permitiendo que la coexistencia dialógica determine las relaciones dinámicas de la sociedad, de modo permanente, dando lugar a una participación real de los distintos sectores que conforman el espacio democrático” (Taylor, 2001, p. 3).

En México, durante la gestión del Lic. Andrés Manuel López Obrador (2018-2024), dentro del glosario del *Diario Oficial de la Federación* del 6 de julio de 2020, la Secretaría de Educación Pública emite el Programa Sectorial de Educación 2020-2024, derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, textualmente se enfatiza la interculturalidad como: “Criterio de la educación que promueve la convivencia armónica entre personas y comunidades sobre la base del respeto a sus diferentes concepciones, opiniones, tradiciones, costumbres, modos de vida y del

reconocimiento de sus derechos, en un marco de inclusión social.” Criterio que a lo largo del Decreto comparte espacio con otros de igual valía como lo son: la equidad, la inclusión y el de ser integral. Ante lo cual se encuentra que, todos y cada uno de ellos se subsumen en la educación intercultural. Porque cuando se habla de este tipo de educación, se habla de un derecho a la educación en el cual ha de existir la equidad. Para acceder a este derecho es necesario considerar y atender las necesidades diferenciadas de la población; ha de existir la inclusión, donde todos los grupos humanos tienen derecho a ella sin menosprecio de raza, género, clase social, creencias religiosas o políticas. La educación intercultural tiene como exigencia atender al ser integral, apoyar las diversas esferas de desarrollo del ser humano, del mismo modo que está obligada a considerar los contextos macro y micro donde se desenvuelve.

El presente artículo cobra relevancia porque, desde la perspectiva de los actores participantes, ofrece un acercamiento a los retos de la educación intercultural en cuanto a su conceptualización y comprensión. Asimismo, plantea los dilemas para su aplicación práctica, algunos logros alcanzados y aspectos pendientes en la educación que se desarrolla con la niñez de educación primaria del grupo originario rarámuri del estado de Chihuahua, México.

De acuerdo a los índices manejados por Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval, 2022, p. 22), la tasa de analfabetismo entre la población indígena en el año 2000 era de 14.1%, en contraste con la no indígena que sólo representaba 2.7%; en 2010 el porcentaje señalado para la población indígena fue de 3.9%, mientras que la no indígena desciende a 1.2%; para 2020, el índice de analfabetismo entre la población indígena casi no había sufrido modificaciones, sólo había descendido al 3.4% y la no indígena presentaba un gran descenso, llegando sólo a 0.3 por ciento.

Por otra parte, según señala el Programa Nacional de Pueblos Indígenas 2018-2024, el cual maneja datos del INEGI de 2010 y 2015, en México el porcentaje de pobreza entre la población hablante de lengua indígena asciende a 77.6%, en contraste con 41% que presenta el porcentaje nacional; cuando se alude a pobreza extrema, los hablantes de lengua indígena que viven en estas condiciones ascienden a 34.8%, mientras que en el nivel nacional el porcentaje es de 5.8 por ciento.

Metodología

El proyecto de investigación que sienta las bases del presente aporte, se desarrolla durante 2019, en cuatro escuelas de Educación Primaria Indígena en la Sierra Tarahumara de Chihuahua (México), que atienden a niños rarámuri.

El trabajo se enmarca en el paradigma interpretativo, por lo que adopta un enfoque naturalista que busca comprender la realidad en el mismo contexto en el que ocurren los hechos estudiados. Asimismo, la investigación enfatiza su dimensión interpretativa al considerar las percepciones e ideales de los participantes, es decir, los significados que ellos construyen en

torno al objeto de estudio. En ese sentido, desde la visión de actores de educación primaria indígena, se analizaron los desafíos que viven al tratar de conceptualizar y llevar al terreno de la práctica educativa la propuesta intercultural.

Atendiendo a las exigencias de análisis, se recurre al método hermenéutico porque este se enfoca en los significados implícitos en los textos y en los discursos. La hermenéutica se concibe como una “propuesta metodológica en la cual la comprensión de la realidad social se asume bajo la metáfora de un texto, el cual es susceptible de ser interpretado mediante el empleo de caminos metodológicos con particularidades muy propias.” (Sandoval, 2002, p. 67).

En el estudio participaron 16 maestros y/o directores integrantes del sistema de educación indígena, contactados por los inspectores. A su vez, ellos hicieron la invitación a 16 padres de familia para participar en la entrevista, quienes tenían hijos inscritos en la primaria indígena en que ellos trabajaban. Los diversos actores educativos, en menor o mayor medida, expresan en sus discursos su entender, sentir y sus aspiraciones en torno a la educación intercultural que se ofrece a niños originarios rarámuri. Discursos y textos que cobran significado a través del análisis hermeneúutico.

Presentación de resultados

Diferentes vías, en el camino hacia la Educación Intercultural en México

1. Posturas asimilacionistas en el ámbito de la educación intercultural

De acuerdo a la literatura especializada en el tema, en momentos históricos cercanos a la Revolución mexicana, concretamente en el año de 1911, se crea la Ley de Instrucción Rudimentaria, mediante la cual se autorizó a las escuelas para enseñar a toda la población, y de manera particular a los indígenas, a hablar, leer y escribir en castellano; un proyecto que si bien no fue de gran alcance, mostró una preocupación específica por ofrecer a los pueblos originarios su derecho a la educación. Sin embargo, una de las limitantes resultó ser que el presupuesto asignado –tan sólo de 300,000 pesos– no fue suficiente, a lo que se agregó la vorágine política y revolucionaria que tenía en caos al México de ese entonces.

Más tarde, tras la promulgación de la Constitución de 1917, en la que se reconoce a la educación como un derecho, y con la llegada de Álvaro Obregón a la presidencia de la República (1920-1924), se diseña la política educativa denominada *La Escuela Rural Mexicana*, cuya propuesta educativa corre a cargo de José Vasconcelos, quien en 1921 es asignado como responsable de la recién creada Secretaría de Educación Pública. En este periodo se crean las misiones culturales, escuelas itinerantes que preparaban maestros de forma elemental para que ofrecieran educación a campesinos habitantes de zonas marginadas e indígenas; algunos de estos maestros habían concluido la educación primaria y otros sólo sabían leer y escribir.

Sin embargo, una de las acciones que se enfocó en la atención de los indígenas, fue una instancia que surge exprofeso en 1925 y que fue denominada la *Casa del Estudiante Indígena*, la cual se instala en la capital de la república con el firme propósito de abrigar jóvenes de diversos grupos étnicos de México. Su objetivo era sacarlos de la “ignorancia”, proveerles los conocimientos del mundo “civilizado”, para que luego regresaran a sus comunidades, a sus pueblos a promover su “desarrollo” (Madrigal, Carrera, Lara, 2017; Vergara, 2021).

Realmente, es con la entrada de Lázaro Cárdenas a la presidencia de la República (1934-1940), cuando inicia una educación indígena preocupada por respetar a los grupos originarios, por lo que su mayor afán se centra en promover la conservación de las identidades culturales a través de la preservación de las lenguas autóctonas. Precisamente por ello, en 1939 surge la propuesta de la Educación Bilingüe, con el propósito de enseñar a los grupos indígenas a leer y a escribir en su lengua materna y, posteriormente, hacer la transición al español (Madrigal *et al.*, 2017; Vergara, 2021).

En los años de 1970 surge la propuesta de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural (EIBB), a raíz de las demandas realizadas por las organizaciones indígenas, que planteaban la necesidad de reconocer las lenguas indígenas, no sólo como un medio para castellanizar a su población sino como un fin en sí mismo. Esta propuesta se mantuvo vigente hasta iniciada la década de los noventa (Madrigal *et al.*, 2017; Vergara, 2021).

2. Nuevas vías en educación indígena: posturas no asimilacionistas en el ámbito de la educación intercultural

Posteriormente, en los inicios de la década de 1990, se establece el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) o Educación Bilingüe Intercultural (EBI) en los discursos educativos y políticos. Desde 1995, la interculturalidad toma fuerza por planteamientos y exigencias de los derechos de los pueblos indígenas. Uno de los sucesos que posiblemente contribuyó a impulsarla es la entrada del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en los espacios políticos (Madrigal *et al.*, 2017; Vergara, 2021).

A partir de la propuesta de la EIB, que hace soñar con la consolidación de una educación intercultural en México, parece que el fenómeno de la educación indígena sufre una especie de estancamiento. Lo cual es comprensible, pues los fenómenos histórico sociales no avanzan sin tropiezos; además, la propuesta de la educación intercultural no fue compatible con modelos económicos neoliberales que entraron en escena de forma paralela a la emergencia de este modelo.

Aun cuando la educación intercultural continúa vigente en los discursos gubernamentales y en la agenda de los dirigentes políticos, en el terreno de la práctica pedagógica se observa un esfuerzo limitado. En este sentido, resulta icónico el sexenio del presidente Enrique Peña Nieto (2012-2018), que es cuando sufre su mayor retroceso; no sólo rompió con el seguimiento de la

propuesta, sino que se observa un ataque político a la educación, a la seguridad laboral de los docentes, incluidos los de Educación Indígena.

La nueva política educativa se toma como una amenaza al profesorado, no tanto por la evaluación para ingreso al sistema educativo nacional sino al derecho de permanencia en el servicio; el artículo 3º. de la Constitución Política de los Estados Mexicanos es reformado en su apartado III, creando un órgano evaluador de carácter castigador responsable de vigilar, a través del Servicio Profesional Docente, mediante pruebas nacionales estandarizadas la “idoneidad” magisterial como requisito para permanecer en el servicio y supuestamente como mecanismo para la “mejora” educativa.

Desde un inicio se consideró un ataque a las garantías individuales, a la educación pública, y no se diga a la educación intercultural. Porque dicha postura gubernamental responsabilizó al magisterio de la crisis educativa e intentó borrar de tajo los males estructurales que afectan a los grupos vulnerables, quienes enfrentan grandes desventajas ante un curriculum occidentalizado y una sociedad competitiva. En el fondo, esta política educativa enmascara el avance privatizador de un Estado que transforma en mercancía los derechos sociales para enriquecer a grupos hegemónicos o allegados cercanos.

En 2018, con la entrada a la presidencia de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024) se retoma la propuesta de la educación intercultural, entendida como una educación indígena no asimilacionista. En el Programa Nacional de los Pueblos Indígenas se establece que se “fortalecerán los procesos de educación indígena intercultural en todos sus tipos y niveles” (p. 25). Así, equidad, inclusión, interculturalidad e integralidad, pasan a ser ejes centrales en las políticas de gobierno.

La educación intercultural es una piedra angular dentro de la Nueva Escuela Mexicana, ya que ofrece nuevas vías para acceder a una educación que contribuya a la promoción y reconocimiento de los grupos humanos pertenecientes a culturas con diferencias lingüísticas y étnicas. Desde un enfoque crítico, la educación intercultural fomenta la valoración de las expresiones culturales, situándolas como elementos clave en los procesos educativos, con el propósito de convertirse en un parteaguas que impulse el aprendizaje y el desarrollo social de los pueblos.

Al analizar el libro del alumno de sexto año de educación primaria *Proyectos comunitarios* (SEP, 2023), dos de sus ejes articuladores están dirigidos al estudio, análisis y fortalecimiento de expresiones, prácticas y saberes culturales: “La Interculturalidad Crítica y la Apropriación de las culturas a través de la lectura y la escritura” (SEP, 2023, p. 4), los cuales trastocan de manera transversal todos los campos formativos.

En el documento “Proyectos comunitarios” (SEP, 2023), por hacer alusión a una de las múltiples maneras en que se promueve la política educativa con perspectiva intercultural, se pueden identificar campos formativos que contribuyen a dar luz con ejercicios específicos al cómo es

posible desarrollar prácticas interculturales que refuerzan la importancia de la diversidad cultural, la equidad y la inclusión. Dentro del campo formativo De lo humano y lo comunitario, el primer proyecto, denominado “Promovemos las manifestaciones culturales”, propone que el alumno identifique manifestaciones culturales de diferentes partes del país (SEP, 2023, p. 280). Asimismo, busca que se comprenda el concepto de comunidad, analice prácticas culturales junto a diversas problemáticas que inciden en ellas, las cuales también pueden afectar a su pueblo. Mientras que en el campo formativo *Lenguajes*, se utilizan diversos tipos de textos para analizar desde una postura crítica expresiones culturales de su comunidad, de su familia; cartas, narrativas de creación propia mediante las cuales se contribuye a difundir y acrecentar la cultura dentro de su contexto en las prácticas propias de la cotidianidad comunitaria.

La niñez y los jóvenes provenientes de grupos vulnerables que viven en condiciones de pobreza extrema o pertenecen a grupos indígenas, se convierten en el centro de la preocupación de las políticas económicas y educativas. Se tiene como compromiso una atención especial a la población indígena a través del acceso a los programas sociales, incorporándolos de manera prioritaria a programas de becas. Sin embargo, falta mucho por hacer en una sociedad con grupos vulnerables que vienen arrastrando una historia de explotación y dominio.

La educación intercultural en México desde la visión de los actores

En un proceso de revisión sistemática de los significados que los sujetos entrevistados han construido sobre la educación intercultural y que vierten en sus entrevistas, desde la visión de estos actores directamente vinculados a la práctica educativa indígena es posible reconocer tres aspectos importantes sobre la educación intercultural en Chihuahua (México): 1) un acercamiento a la conceptualización de la educación intercultural, 2) los fines que se le asignan a la educación intercultural y maneras de lograrlo, y 3) los logros y retos en su concreción, aspectos que se desarrollan a continuación.

Un acercamiento a la conceptualización de la educación intercultural

Al momento de cuestionar a maestros de escuelas de educación primaria indígena sobre ¿Qué entienden por educación intercultural? (Bárceñas, 1999; Dietz, 2017; Taylor, 2001; Vergara, 2021), en los actores entrevistados se encuentran visiones muy ligadas a lo que actualmente se reconoce como educación intercultural: “...una educación pensada desde ellos, con oportunidades iguales, sin discriminación a la educación indígena”, “...debe ser una educación de calidad, que cubra sus necesidades y no exista la corrupción y sea para unas minorías”, “...toma en cuenta toda la diversidad de ideas, creencias, formas de pensar, formas de vida para enseñar a los niños, sin desvalorizar las propias”, “...el intercambio de conocimientos entre culturas”. En ese sentido, cuando se habla de educación intercultural, puede considerarse una competencia cívica:

[...] debe basarse en el ejercicio de actividades socioculturales intrínsecamente valiosas, en la que los alumnos aprendan a participar en ellas guiados por la búsqueda de sus bienes internos, y fomentándoles el ejercicio habitual del juicio tras procesos de deliberación y diálogos compartidos (Bárceñas 1999, p. 178).

No obstante, principalmente entre los padres de familia y en menor medida entre los maestros, se identifican concepciones más vinculadas a una visión estática de la interculturalidad. La entienden esencialmente como multiculturalismo, que presenta una perspectiva conservadora sobre las relaciones entre grupos humanos, enfocándose en describirlas en lugar de reconocer las dinámicas de poder que sobrevaloran ciertos bienes culturales mientras cosifican otros en dichas interacciones sociales. Según Dietz, el multiculturalismo “se basa en la composición internamente diversa de la sociedad, en su segmentación en diferentes grupos” (2017, p. 193).

Las perspectivas en que se da una equiparación entre multiculturalismo e interculturalidad, se identifican expresiones como: “...conociendo otras culturas y considerando lo mejor de cada una”, “...interacción de varias culturas y pueden interactuar entre ellas, representando sus costumbres y tradiciones de cada una”, “...entender a todas las culturas y lenguas, atender a la diversidad, la convivencia en sus celebraciones”, “...considera la diversidad en grupos: diferentes formas de pensar, de actuar y sentir, no sólo en la educación indígena”. Estas posturas, aunque reconocen la diversidad, permanecen indiferentes a prácticas explotadoras y simpatizan con una especie de folklorismo.

Fines que se le asignan a la educación intercultural y maneras de lograrlo

Igualmente, cuando se habla de los fines que se le asignan a la educación intercultural, algunos actores de la educación, tanto maestros como padres de familia, presentan una visión pragmática o muy ligada a la que se sustenta a lo largo del siglo XX sobre la función tradicional de la educación indígena: “Rescatar la lengua”, “...hablar la lengua del niño”, “...iniciar su implementación desde los primeros años escolares”. Otros actores le asignan a la educación intercultural otros fines más dinámicos y transformadores: “...buscando el equilibrio entre varias culturas”, “Que responda a sus necesidades, a lo que a ellos les interese”, “...conviviendo y practicando sus conocimientos entre niños de varias culturas”, para que ellos puedan “Mejorar su forma de trabajar y defender sus derechos”, aprender “...una nueva forma de pensar y ver la vida”.

Logros y retos para su concreción

Cuando se habla de logros de la educación intercultural, se encuentran visiones que reconocen logros y avances elementales que se esperarían de cualquier otro modelo de educación indígena; opiniones expresadas especialmente por padres de familia que aspiran a la conservación de su lengua, de su cultura rarámuri: “...sí, sí ha habido avances, porque a veces sí les enseñan a los niños de su propia cultura”, “les enseñan a hablar en su lengua”.

Por su parte, varios docentes asumen posturas bastante críticas ante la educación intercultural, cuando se les pregunta por sus beneficios expresan: "... no son tantos, está todo descontextualizado, siempre es como ha sido, para que trabajen para otros", "... hasta cierto punto, pero existe mucha gente olvidada con pocos beneficios", "... muchos han sido segregados, se les toma sólo en cuenta en las campañas políticas", "logros aislados, o lo básico, aprenden a leer y escribir". Estos puntos de vista muestran con evidencias que la educación intercultural aun tiene pendiente el logro de cambios sociales sustanciales, pero ello encara todo un reto, pues implica ir contra las estructuras impuestas por los explotadores y retar al viejo sistema de dominación. Pero indiscutiblemente, se reconocen avances: "... yo creo que sí ha habido muchos beneficios, sí hay muchos que sí han terminado sus carreras", "sí se ha avanzado, es muy bonito aprender y saberse defender".

No obstante, se enfatiza que la educación intercultural sigue enfrentando desafíos significativos. Algunos se relacionan con actitudes, visiones del mundo y de la vida de los grupos originarios, que expresan una adaptación a las formas de explotación o incluso cierta resignación: "... no se han beneficiado la mayoría de ellos, tal vez porque ellos ven la vida de otra manera, viven de otra manera, tal vez para ellos es sólo aprender a escribir".

Otros retos obedecen a problemas estructurales que estancan a los grupos indígenas por sus condiciones de pobreza; al respecto, se identifican opiniones como: "... poco se ha avanzado, muchos se quedan en el camino por la lengua, por lo económico", "La falta de fuentes de trabajo digno". La educación intercultural no se ofrece con equidad, un maestro comenta: "... las universidades son caras y están lejos de las zonas indígenas".

A esas dificultades se agrega el clima de violencia y el cambio climático que afectan a últimas fechas a la Sierra Tarahumara. Los rarámuri que viven de una economía agrícola y ganadera de autoconsumo se han visto afectados por la falta de lluvias y la proliferación de grupos delictivos que involucran por la fuerza o por el engaño a jóvenes indígenas. Estas condiciones obligan a familias a abandonar sus comunidades.

Actualmente, se espera que el sistema de becas promovido por la Nueva Escuela Mexicana, para niños y jóvenes de comunidades indígenas, alivie un poco la vulnerabilidad social de estos grupos marginados. Es una estrategia gubernamental, una nueva vía en la promoción de la educación intercultural, pequeñas acciones que atiendan puntos neurálgicos estructurales.

Esta política educativa, aunque en ocasiones puede parecer utópica, enfrenta no sólo los retos contextuales y estructurales ya mencionados, sino que también exige una formación magisterial sólida. Es fundamental que maestros y directivos se comprometan con procesos de formación continua desde un enfoque intercultural. En teoría, esto establecería las bases para que el profesorado desarrolle una práctica docente basada en la metodología de proyectos, favoreciendo en el alumnado la construcción de conocimientos, el pensamiento crítico, así como el fortalecimiento y desarrollo de su cultura.

Paralelamente, se demanda que el docente haga uso de las lenguas indígenas en los procesos comunicativos propios de la práctica educativa, y sea capaz de adaptar los planes y programas de estudio a las necesidades, intereses de los estudiantes, a las exigencias de las comunidades y de sus contextos en que transcurre el devenir histórico.

La educación intercultural, para considerarse como tal, está obligada a promover el respeto, la tolerancia y la solidaridad entre personas pertenecientes a diversos grupos humanos, a reflejar y promover el rescate de su diversidad cultural.

Desde la Nueva Escuela Mexicana, estas acciones tienen potencialidades para desarrollar a un ciudadano intercultural, capaz de convivir de manera sana y respetuosa en contextos multiculturales, y apostar con sus acciones al desarrollo de una sociedad tendiente a la justicia y la equidad.

Conclusiones

La historia de la Educación Indígena en México ha tenido un papel fundamental en el desarrollo de los pueblos originarios; no obstante, existen múltiples condicionantes histórico-sociales que no han permitido cuajar los proyectos diseñados en las múltiples administraciones de gobierno que han desfilado a lo largo del siglo XX. Una muestra de ello son los altos porcentajes de analfabetismo que se observan actualmente entre la población indígena.

En el estado de Chihuahua (México), se sostiene que se trabaja la Educación Intercultural Bilingüe, centrada esencialmente en atender grupos indígenas; sin embargo, ofrece pocas oportunidades de formación de profesionales de la educación que cubran el perfil adecuado. Es decir, que se integre tanto el conocimiento pedagógico como la cultura y lengua de los pueblos originarios que se le encomiende atender (Madrigal et al., 2017).

De acuerdo con discursos expresados por los diversos actores educativos entrevistados, se encontró que no existe consenso de lo que se entiende por educación intercultural. Aunque algunas visiones se acercan a su concepción crítica, sigue predominando una noción estática de la interculturalidad.

Los hallazgos muestran que no se niegan algunos logros a la educación “intercultural” indígena, en el sentido de que ésta se convierte, desde la visión de algunos participantes, en una herramienta que ayuda a la etnia a interactuar de una manera más justa con el mestizo. Sin embargo, la educación intercultural no ha sido un medio contundente para que actualmente los pueblos originarios –al menos en el contexto estudiado– mejoren sus condiciones de vida, porque siguen viviendo en condiciones de alta vulnerabilidad social.

En el contexto actual existen aspectos desfavorables que dificultan el avance de las políticas de desarrollo y de la educación intercultural: las universidades generalmente se ubican lejos de las comunidades con pueblos originarios; no existen instancias de educación superior con un enfoque intercultural que se trabaje de acuerdo a los principios que le subyacen; los pueblos

originarios actualmente enfrentan falta de oportunidades laborales, además de altos índices de rezago social y educativo, y un contexto sumido en la incertidumbre e inseguridad provocada por los grupos delictivos.

A mediados de los años noventa, la propuesta de la educación intercultural rompe con tendencias asimilacionistas de la educación indígena. Sin embargo, al día de hoy existe más en un plano utópico que como una realidad.

Actualmente, la Nueva Escuela Mexicana se reconoce como una nueva vía que busca la equidad, al ofrecer apoyos a niñas, niños y jóvenes de grupos originarios, quienes lo necesitan para continuar estudiando. Esta política gubernamental propone la educación intercultural como un medio para favorecer la formación de sujetos críticos, con una visión intercultural, de respeto a su propio grupo de pertenencia y a todos aquellos con los cuales llega a convivir. La educación intercultural busca la equidad, el fortalecimiento de las culturas y el desarrollo social de los pueblos de México.

Referencias

- Bárceñas, F. (1999). La educación de la ciudadanía. En: *La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política. Desclée de Brower*, bpp. 157-184.
- Coneval (2022). *Educación para la población indígena en México: El derecho a una Educación Intercultural Bilingüe*. México: Coneval. https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/Paginas/Mosaicos/Educacion_poblacion_indigena.aspx
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos* 39 (156), pp. 192-207. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/58293
- INEGI (2015). *Censo Nacional de Población y Vivienda*. México: INEGI. <https://www.inegi.org.mx/programas/intercensal/2015/>
- INEGI (2020). *Censo Nacional de Población y Vivienda*. México: INEGI. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- INPI (2018-2024). *Programa Nacional de Pueblos Indígenas 2018-2024*. Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/423227/Programa-Nacional-de-los-Pueblos-Indigenas-2018-2024.pdf>
- Madrigal, J.; C. Carrera; Y. Lara (2017). *Educación indígena en Chihuahua: políticas educativas y formación docente*. Ed. Redipe.
- Morelos, J.M. (1813). *Sentimientos de la Nación*. <https://museodelasconstituciones.unam.mx/wp-content/uploads/2023/03/1813-Sentimientos-de-la-Nacion.pdf>

- Programa Nacional de Pueblos Indígenas (2018-2024). *Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas*. <https://www.gob.mx/inpi/articulos/programa-nacional-de-los-pueblos-indigenas-2018-2024-mexico-185839?idiom=es>
- Taylor, Ch. (2001). Para una profundización de las políticas de reconocimiento. Concepto de interculturalidad. *Cuadernos Interculturales*, 1(1), 1-2. <https://www.redalyc.org/pdf/552/55210103.pdf>
- Vergara, M. (2021). De la educación indígena a la educación intercultural en México, Colombia y Guatemala. Debates, reflexiones y retos. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 26(95), 11-23. <https://www.redalyc.org/journal/279/27968419001/html/>
- Sandoval, C.A. (1996). *Investigación cualitativa. Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social*. Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES.
- Secretaría de Gobernación (2013). *Decreto por el cual se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: DOF. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26%2F02%2F2013#gsc.tab=0
- SEP (2020). *Programa Sectorial de Educación, derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. México: SEP. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_2020-2024.pdf
- SEP (2023). *Libro de texto gratuito de Sexto grado de primaria. Proyectos Comunitarios*. México: SEP, Dirección General de Materiales Educativos. <https://libros.conaliteg.gob.mx/2023/P6PCA.htm-page/8>