

La educación en el medio indígena: ¿modelo de neodominación o promesa de liberación?

José Manuel Juárez Núñez*
Sonia Comboni*

La educación en el medio indígena se ha transformado en una política primordial para los Estados que cuentan con un componente importante de su población que se identifica como indígena, o pueblo originario. Países como Bolivia, Perú, Ecuador, Guatemala y México, han modificado algunos artículos de su Constitución Política para proclamarse como pluriétnicos y/o multiculturales, con lo cual se pretende dar un estatus reconocido a las poblaciones indígenas.

La educación en el medio indígena se ha transformado en una política primordial para los Estados que cuentan con un componente importante de su población que se identifica como indígena, o pueblo originario.

Países como Bolivia, Perú, Ecuador, Guatemala y México, han modificado algunos artículos de su Constitución Política para proclamarse como pluriétnicos y/o multiculturales, con lo cual se pretende dar un estatus reconocido a las poblaciones indígenas.

Como corolario a esta nueva realidad política, se implementa desde los años 70 una nueva política educativa en relación con los pueblos originarios, de manera que puedan, en algunos casos como Bolivia, tener una

incidencia mayor en la determinación de la orientación que se le da a sus procesos de educación escolarizada; en otros como México, se implementan programas que tienden a fortalecer los procesos escolarizados, rescatar la lengua y la cultura indígenas y ofrecer una educación pertinente, eficaz, relevante y de calidad, promoviendo los aprendizajes significativos.

Uno de estos programas que se han puesto en marcha ha sido el de Asesor Pedagógico, en Bolivia, hoy desaparecida esta figura, a pesar de la formación que se les brindó durante un año escolar. Sin embargo, los gobiernos posteriores a 1998 decidieron desaparecer este tipo de profesional y volver al tradicional supervisor de zona escolar.

En México, se ha creado durante el sexenio 2000-2006 el Programa

Asesor Técnico Pedagógico (ATP), para asesorar a los maestros indígenas o que trabajan en medios indígenas, para mejorar la calidad de la educación.

Los campos pedagógicos en los que se ofrecen asesorías, por lo general, son:

- a) Enseñanza de la lengua indígena
- b) Enseñanza del español
- c) Planeación escolar
- d) Educación intercultural.

En el país se han detectado 62 grupos lingüísticos y con las variantes, se llega a 80, lo que implica recursos económicos y personal docente preparado. En ambos rubros tenemos insuficiencia. Ni se destinan todos los recursos necesarios para atender adecuadamente a la educación indígena y mejorar la infraestructura escolar, ni se

* Profesores-Investigadores del Departamento de Relaciones Sociales de la UAM-X.

cuenta con maestros suficientemente formados para asegurar la buena calidad de la educación intercultural bilingüe. Por ello, analizar desde fuera el desenvolvimiento de este modelo educativo en la población indígena, constituye por una parte, una apertura del sistema educativo a los investigadores universitarios; y, por otra, un interés creciente de los científicos sociales por lo que está sucediendo en la educación básica.

En este artículo, avanzamos una evaluación preliminar de este programa y de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el estado de Oaxaca. En una primera parte analizamos las políticas orientadas a la educación para la diversidad en América Latina; en la segunda parte hacemos algunas consideraciones teóricas sobre la evaluación en la educación básica y, en particular, de la impartida a los niños y niñas indígenas en algunas escuelas de Chiapas, para analizar el alcance del Programa ATP puesto en marcha por la Dirección General de Educación Indígena en los estados de la República Mexicana en donde hay población indígena.

Concepto de diversidad

Para Díaz Polanco (2006: 18) la diversidad se puede entender como la coexistencia de sistemas culturales distintos. Pero también como una convivencia necesaria de enfoques doctrinales diferentes de carácter comprensivo, es decir que abarcan valores filosóficos, políticos, religiosos, éticos que permiten a los individuos construir distintas visiones del mundo, aunque estén inmersos en un sistema cultural dominante. Esta realidad social manifiesta la diversidad sociocultural existente en el interior mismo de las sociedades desde siempre, aunque es a partir de los intereses políticos que se trata de reconocer, tolerar, respetar y promover. En este sentido, Daniel Gutiérrez (2006: 10) considera que el multiculturalismo no refleja más que una invención contemporánea de las sociedades democráticas cuya legitimidad en la actualidad se sustenta en la capacidad de ligar justicia social, pluralidad (hablar de un nosotros) y respeto-difusión de las diferencias.

Es evidente que en México, esta diversidad cultural se ve más compleja por la existencia de los diferentes pueblos originarios, cuya cosmovisión es diferente a la occidental dominante en el conjunto de la sociedad, dado que implica identidades grupales distintas, con una importancia primordial para la coexistencia y la supervivencia misma del sistema.

Entran en conflicto las concepciones particularista y universalista de los derechos considerados como universales por el liberalismo como la democracia, la libertad, la

individualidad, la igualdad, con lo que se ha particularizado como derechos étnicos, o derechos indígenas. En el fondo, esta controversia achaca a los derechos indígenas males como la pérdida de la identidad individual en beneficio de lo colectivo, de la individualidad en aras de la comunalidad, de los derechos humanos ante la imposición de la tradición y de las costumbres. Es un retorno al problema suscitado por Voltaire frente a la concepción de Herder: aquél proclama los valores universales que surgen de la razón y éste insiste en la diversidad como pertenencia y fundamento étnico de la nación: “el hombre universal frente al hombre determinado hasta en los menores detalles o gestos por su cultura” (Llobera Joseph, citado por Díaz Polanco, 2006: 26).

El resurgimiento de las culturas diversas propiciada por la globalización como un efecto perverso de su propio proceso, que contradice la propuesta de homogenización cultural que traería consigo, ha dado pie para que el sistema se recomponga y trate de recuperar dichos movimientos a través de lo que se ha dado en llamar “multiculturalismo”¹, que conlleva la indiferencia radical y la total ausencia del otro: todas las culturas se equivalen, todas tiene derecho a existir, luego, pueden desaparecer y no cambia nada ni en la sociedad local ni en la global. El reconocimiento de la diversidad trae consigo problemas que se deben resolver dentro de la misma sociedad, ya que a partir de éste se reconoce la otredad y se multiplican situaciones multiculturales, como lo expresa Díaz Polanco en la obra citada (p. 15). Entre los problemas a enfrentar están los conflictos de valores que surgen de los modos de vida de los diferentes grupos en presencia y que se ven obligados a convivir en un mismo territorio, puesto que los valores particulares de cada grupo pueden estar o no en consonancia con los considerados valores universales, pero es un hecho que dan origen a lo particular, a lo diverso, a lo otro, por ello todas las sociedades actuales deben vivir con y en la diversidad.

Ahora bien, esta diversidad no es sólo étnica, sino cultural, lo que trae consigo problemas y conflictos surgidos de la relación interétnica, con lenguas diferentes y un proceso de dominación del español sobre las lenguas indígenas, como medio de un proyecto hispanizante, homogeneizante de la sociedad que tiende a desaparecer las diferencias. Este proceso rompe con las identidades de los indígenas que ante la segregación y racismo imperante en los miem-

¹ Esta idea la desarrolla ampliamente Héctor Díaz Polanco, en su libro *Elogio de la diversidad. Globalización, culturalismo y etnofagia*, poniendo al descubierto la manera como el sistema aprovecha la diversidad en favor de la consolidación del sistema, especialmente de los grandes negocios corporativos, p. 10.

bros de la sociedad dominante, reniegan de sus orígenes y de sus raíces, negando su propia identidad para mimetizarse con el mestizo. Esta situación forma parte de la entropía sociocultural y produce autodestrucción de los individuos y de los pueblos indígenas que aceptan esta dinámica.

No se trata de minimizar el problema de los valores universales y del relativismo de los valores, en otros términos, de los universalismos y de las formas de relativismo cultural, sino de señalar sus límites, ya que un análisis amplio del tema supera los límites de este artículo... Ambas posiciones tienen contradicciones y aporías en su *corpus* teórico, político-ideológico. De acuerdo con Molina (2002: 160), que a su vez cita a Scartezzini: "De hecho, tanto el universalismo como el relativismo tienen un carácter contradictorio. El universalismo moderno se basa en una ideología individualista que defiende la libertad del individuo, emancipado de las dependencias colectivas, pero en definitiva también ha de defender, por ello mismo, la diferencia. El carácter contradictorio del relativismo queda patente cuando se afirma que *todo es relativo* y se entiende que ésta es una afirmación absoluta y, por tanto, contradictoria con el contenido del enunciado".

Ante esta perspectiva se dan diferentes posturas de apertura al diálogo que permitan nuevas representaciones en un proceso de construcción dinámica e interactiva. En este sentido Duschatzky, citado por Molina, afirma que: "El reconocimiento de la diversidad no puede ser la actitud misericordiosa frente al distinto, al que intentamos reinstalar en la órbita de los valores legitimados, sino la consideración de un "otro" con el que completamos nuestras humanidades".

En síntesis, las diferentes posturas teóricas frente a la diversidad, convergen en la propuesta de intercambio cultural simétrico, en relaciones sociales equitativas y en prácticas de inclusión. Bajo esta perspectiva tratamos de analizar la propuesta de Educación Intercultural Bilingüe, que instrumenta la DGEI como política del sexenio 2000-2006 con el fin de valorar en sus alcances y límites esta política educativa orientada al mundo indígena.

Concepciones de Interculturalidad

Por ello, a raíz del movimiento zapatista iniciado en 1994, México y su aparato político-educativo se abre a la diversidad y a la búsqueda de la actitud intercultural que permita una relación más armoniosa y simétrica entre los pueblos en presencia. Esta nueva actitud se manifiesta en la reforma del artículo 4° de la Constitución Política y en la Ley Federal de Educación.

Durante el sexenio foxista (2000-2006) se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), y se crean las universidades interculturales, así como los Bachilleratos Integrales Comunitarios, orientados a la población indígena.

Asimismo, se pretende reformar las escuelas que atienden a los hijos e hijas y/o adultos de los jornaleros agrícolas migrantes. Para ello, bajo el impulso de la CGEIB se trató de formular un plan de formación inicial para los voluntarios y maestros con orientación intercultural. En dicho esfuerzo participaron además de la CGEIB, Sedesol, Conafe, INEA, DGEI, DGEI a través del PRONIM, mediante un financiamiento de la Cooperación Española. Por su parte La DGEI publicó sus orientaciones acerca de lo que considera como interculturalidad:

Desde mediados de los años 70, el término intercultural va cobrando fuerza para reflejar una comprensión distinta de la cultura; por una parte, al plantear una visión dinámica de ésta, y por otra, al señalar a las sociedades como realidades en permanente interacción.

En el ámbito educativo, el enfoque intercultural se plantea *como alternativa* para superar los enfoques homogeneizadores, evitando que la formación de ciudadanos se base en la exclusión; como *estrategia educativa* para transformar las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas desde una perspectiva de equidad, calidad y pertinencia, construyendo respuestas educativas diferentes y significativas, y como *enfoque metodológico* para considerar los valores, saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones culturales como recursos para transformar la práctica docente. Es decir, como un enfoque de educación abierta y flexible, enraizada en y a partir de la propia cultura, pero abierta al mundo, una educación que promueve un diálogo entre tradiciones culturales que han estado en permanente contacto; que mira lo ajeno desde lo propio y que observa e interactúa desde su autoafirmación y autovaloración. Desde el punto de vista pedagógico, para Molina Luque (2002: 176):

Se trata de crear o de aprehender situaciones en las cuales se pongan de manifiesto las diferencias étnicas, culturales, lingüísticas, de género, incluso de credo, para suscitar una reflexión colectiva de maestro y alumnos, que permita el reconocimiento de los elementos educativos presentes en la diversidad. Desde el punto de vista sociológico se "pretende formar hábitos básicos de apertura intelectual, que puedan argumentar disponibilidades comunicacionales".

tivas, más allá de la tolerancia, y que fundamenten críticamente valores antirracistas y solidarios”.

De acuerdo con Díaz Couder, la interculturalidad no es dominar otra lengua, puesto que “dominar una lengua indígena no significa necesariamente dominar otra cultura. Similarmente, la identidad étnica no implica ni requiere del dominio de una lengua o cultura particular, sino de la autoidentificación con una tradición (histórica o cultural), independientemente de su singularidad”.

La interculturalidad, la concebimos entonces como un complejo de relaciones sociales simétricas entre los diferentes grupos sociales y/o étnicos que comparten un mismo territorio, en las cuales se da una relación estrecha entre cultura, lengua, tradiciones, costumbres y prácticas sociales que conllevan valores, y nos acerca a la comprensión y reconocimiento de los valores propios de los otros, y a la aceptación de lo diverso en un proceso de colaboración para la construcción de una nueva sociedad igualitaria más equitativa y libre:

Igualdad, no sólo en relación con los derechos humanos, sino en el trato que cada uno debe recibir conforme a la dignidad humana.

Equitativa, brindando oportunidades reales de desarrollo humano para cada individuo, familia o grupo social. Oportunidades de empleo, de acceso a la salud, sea a una medicina preventiva, sea a una curativa; acceso gratuito a todos los niveles educativos con calidad semejante; apoyos gubernamentales e institucionales para los que menos tienen no con una perspectiva asistencialista, sino de justicia social, por lo tanto acompañada de acciones de capacitación, formación y apoyos para proyectos productivos o de desarrollo comunitario.

Libertad en el sentido de libre expresión y de creencias que permita a los individuos manifestarse públicamente, aun en contra de los intereses dominantes, sin temor a la represión.

Libertad en el sentido de posibilidades reales de emprender acciones tendientes a liberar a los individuos de la dominación económica, política y cultural a la que se encuentran sometidos por un sistema político y económico, que impone una subordinación social y cultural a las clases en el poder.

Libertad en el sentido de la seguridad e integridad física y en los bienes, que permita vivir la vida sin asaltos, sin temores ni discriminaciones por concepto de pertenencia de grupo, de género, de religión, o diferencias económicas, sociales o culturales.

La interculturalidad no está exenta, pues, de la ética social que implica aceptación de la diversidad, la búsqueda de justicia, equidad, oportunidades y colaboración, es decir en la igualdad política, social y cultural, con posibilidades educacionales reales y de empleo digno y solvencia económica. En este sentido Ursula Kempel² afirma que “hay que pensar la interculturalidad, no sólo como un concepto sino aún más como una práctica, abriendo nuevos horizontes. La interculturalidad no es teórica, sino una práctica de vida, un diálogo permanente entre sujetos pertenecientes a culturas diferentes, que coexisten en un mismo territorio y comparten situaciones y condiciones de vida similares. Esto quiere decir que la interculturalidad no es una teoría, sino una práctica y una comunicación dentro de una dinámica contextual de convivencia. En este diálogo entre culturas no se trata de intercambiar ideas sino contenidos que nos ayuden a movernos en contextos, a leerlos e interpretarlos bien, teniendo en cuenta además el conflicto por la hegemonía de la interpretación en los contextos; y aprender así a posicionarnos” (Betancourt, 2004: 27). Esto quiere decir que la interculturalidad no es un diálogo entre individuos, sino un diálogo entre culturas, entre historias de las culturas en presencia, contextualizadas en los individuos participantes, ya que ellos mismos son contextualizados y contextualizantes. “El desafío del diálogo intercultural radica precisamente en que el reconocimiento de la diversidad y de las tradiciones indígenas no se convierta simplemente en un asunto del pasado, sino en que tengan la posibilidad y el derecho de autodeterminación en el futuro. Lo cual significa participación política en todos los niveles de la organización del mundo de hoy. El interculturalismo plantea el problema no exclusivamente de reconocer la diversidad en un nivel retórico sino el derecho a hacer el mundo de otra manera. Aquí está una lucha prioritaria y, por cierto, a nivel mundial, ya que las asimetrías de poder en el mundo no son sólo un problema de las poblaciones indígenas de América Latina, también las hay en todas las regiones del mundo. Todos somos indígenas en ese sentido” (*Idem*: 48).

Sólo bajo esta perspectiva podríamos hablar de una interculturalidad fundamentada en la democracia.

Educación Intercultural Bilingüe

La transformación de los paradigmas de la educación a partir de la Conferencia de Jomtien en 1990, cuyo tema fue

² Presentación del texto de Raúl Betancourt, *Reflexiones de Raúl Rornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*, CGEIB/SEP, México, 2004.

“Educación para todos”, se generalizó en una política educativa orientada a promover al mundo indígena, respetando sus derechos, entre ellos, el de ser educados en su propia lengua. Derecho que el Estado mexicano asumió y consagró en la Constitución, en el artículo 2º, fracción IV, estableciendo que todos los miembros de los pueblos originarios, tienen el derecho a ser educados en su propia lengua.

La Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas en su artículo 11º establece la obligación para las autoridades educativas federales de “garantizar que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural...” y todo el capítulo III (art. 13º) estipula en las diferentes cláusulas la necesidad de difundir las lenguas originarias, enseñarlas en las escuelas, que los maestros las hablen y las escriban y se fomente su conservación y recuperación de su literatura.

La educación intercultural bilingüe ha alcanzado una importancia fundamental en los países de América Latina que cuentan con una población indígena importante, tal es el caso de los países andinos: Bolivia, Ecuador y Perú; asimismo Colombia, Chile, Paraguay e incluso Argentina; en América Central, especialmente Nicaragua y Guatemala; en América del norte, México y Canadá son los países que se han preocupado de buscar alternativas educativas para su población indígena.

¿En qué consiste la Educación Intercultural Bilingüe? Es una pregunta que exige todavía una respuesta, dado que los enfoques de interculturalidad son diferentes; el papel de la educación entre los pueblos originarios, tampoco ha sido muy claro a lo largo de la historia de América Latina, en el sentido de la preservación de las culturas originarias; más bien ha sido muy claro el proceso de asimilación o de integración al modelo cultural occidental dominante, y por tanto, la integración al modelo económico capitalista, fundamentado en la extracción de plusvalía de la mano de obra y la explotación primaria de la que han sido objeto los pueblos indios a lo largo y ancho del continente americano. La escuela ha reforzado estos procesos de reconstrucción de la cultura de estos pueblos e instrumento de la aculturación de los mismos.

Frente a los cuestionamientos que se hacen a la escuela desde la perspectiva de la nueva visión de una sociedad multicultural, cuyos valores de tolerancia y respeto por lo diverso se han exaltado en los últimos 20 años, como paso previo de la globalización económica y cultural, todas las naciones se han cuestionado al respecto y en las diversas conferencias y encuentros internacionales se ha proclamado la necesidad de rescatar las culturas originarias como

una riqueza de la humanidad y de los países que las abrigan en su seno. Para ello el sistema educativo ha sido interpelado para buscar alternativas y una mejor educación para todos los ciudadanos, incluidos los grupos étnicos presentes en sus territorios, ya sea por motivos de inmigración, como es el caso de la mayoría de los países de Europa Occidental y de Norteamérica, ya sea por contar con pueblos originarios.

La Dirección General de Educación Indígena de la SEP, considera como educación intercultural bilingüe una “educación básica de calidad con equidad en el marco de la diversidad, que considere su lengua y su cultura como componentes del currículo, y le permita desarrollar competencias para participar con éxito en los ámbitos escolar, laboral y ciudadano que demanda la sociedad del conocimiento”³. Este enfoque difiere del propuesto durante el sexenio 1994-2000, cuando por educación bilingüe se entendía “aquella que favorece la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español y elimina la imposición de una lengua sobre otras”⁴.

La diferencia es que este enfoque pone énfasis en el fortalecimiento de la lengua materna y del español dentro de la formación integral de los alumnos, a partir del desarrollo de competencias de desempeño social útiles a la vida presente, y no el cumplimiento rígido de planes y programas de estudio (*Idem*). El nuevo concepto enfatiza las demandas del mercado de trabajo, vinculado con la sociedad del conocimiento e, implícitamente, la integración a la sociedad dominante.

Sin embargo, los propósitos expresados en relación con la utilización de ambas lenguas como medios de aprendizaje, no se ha logrado en la mayoría de las escuelas, en las cuales continua siendo considerada como una materia con una asignación, en el mejor de los casos, de dos horas por semana, que se ocupa frecuentemente para preparar eventos cuando así se requiere o trabajar otras materias, en especial cuando el maestro no habla la lengua de los niños.

Por otra parte, la educación intercultural bilingüe está dirigida exclusivamente a los pueblos indígenas, con una visión nuevamente segregacionista, es decir, se educa para asimilar o para favorecer la integración, así se expresaba claramente en los lineamientos de la SEP durante el sexenio 1994-2000:

³ DGEI/SEP. 2007, <<http://basica.sep.gob.mx/dgei/start.php?act=objetivos>>.

⁴ SEP, 2000, *Memoria del quehacer educativo 1995-2000*, México, SEP, p. 198.

“La educación que se ofrezca a las niñas y los niños indígenas será intercultural bilingüe.”

“Se entenderá por educación intercultural aquella que reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística; promueva el respeto a las diferencias; procure la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos”⁵.

Esta última afirmación se abre para todo el sistema educativo; sin embargo, los esfuerzos en este sentido no han sido contundentes y son escasos los resultados reales, tomando en cuenta las dimensiones del problema, pues en la práctica, la educación intercultural se dirige exclusivamente al mundo indígena y/o marginado, como es el caso de los niños jornaleros agrícolas migrantes y el de la población atendida por Conafe.

La educación bilingüe ha de definirse como aquella que favorece la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español, eliminando la imposición de una lengua sobre otra.

Así, desde el enfoque intercultural, se propone para la educación bilingüe un tratamiento que promueva el uso y la enseñanza de ambas lenguas en las diferentes actividades y en todos los grados del proceso educativo, por lo que éstas serán, tanto objeto de estudio como medio de comunicación. Es decir, una educación bilingüe que privilegie el uso y la enseñanza, tanto de las lenguas indígenas como del español, para que las niñas y los niños indígenas se apropien de conocimientos, habilidades y destrezas, hábitos, actitudes y valores que les permitan comunicarse oralmente y por escrito en lengua indígena y en español de manera efectiva, con distintos propósitos y en diferentes ámbitos (*Idem*: 28).

“El enfoque intercultural pretende contribuir a la modificación de las formas de abordar y atender la diversidad cultural de las escuelas, a mejorar las relaciones entre los sujetos, y a fortalecer los planes y los programas de estudio, la organización de la enseñanza, las actividades didácticas en el aula y la gestión institucional. Al mismo tiempo, fomenta procesos pedagógicos participativos, dinámicos e interdisciplinarios que ayudan a vincular la realidad socio-cultural y lingüística de los educandos con la escuela y a la escuela con la comunidad”⁶.

El enfoque intercultural implica un diálogo entre culturas, más que entre individuos aislados. Todo individuo se identifica

con su cultura, la vive y la transmite en sus prácticas, sus valores y sus creencias. Por ello, la educación intercultural conlleva el intercambio, la relación estrecha de manifestaciones culturales diversas, y la construcción conjunta de una nueva sociedad.

De aquí la dificultad de trabajar pedagógicamente con esta orientación, puesto que los maestros mismos, aun siendo indígenas, manifiestan la cultura dominante en la que nacieron y vivieron, o la que les fue impuesta e inculcada a través de 12 años o más de escolaridad y de toda una vida de discriminación de su propia cultura, creencias y valores, es decir, de la estigmatización de su forma de ser y de vivir. Por ello, los esfuerzos de la nueva política de educación indígena deben centrarse en la formación docente. Capacitar a los que ya están en ejercicio, y formar adecuadamente a los nuevos estudiantes y candidatos a maestros.

Por un parte, la licenciatura de maestros para educación primaria ya ha introducido materias orientadas a formarlos en el enfoque intercultural: “Con la puesta en marcha de la propuesta de trabajo de la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe, se espera que los futuros maestros tengan la capacidad de incluir y articular como un recurso pedagógico la diversidad presente en las aulas, por lo que se propiciará desde la escuela normal la vivencia y recreación de los principios de la interculturalidad, tales como: el conocimiento de la diversidad, el respeto de las diferencias, el reconocimiento y aprecio de otras identidades y la disposición para la convivencia con otros estilos culturales”.

Por otra parte, la DGEI ha implementado el Programa Asesor Técnico Pedagógico, cuyo objetivo es el de asesorar a los maestros en ejercicio en el enfoque intercultural bilingüe, en nuevas técnicas pedagógicas para facilitar la educación y elevar la calidad de la educación de los niños y niñas indígenas del país.

Programa Asesor Técnico Pedagógico

Este programa, constituye una política estatal dirigida por la Dirección General de Educación Indígena y tendiente al mejoramiento de la calidad de la educación intercultural bilingüe en los estados de la República que cuentan con una población indígena escolar.

Los antecedentes de este proyecto se remontan al año 2003 en que se realizó una primera evaluación externa del proyecto en algunas escuelas de Oaxaca, como parte de la política gubernamental de la transparencia y la evaluación por entidades externas de las actividades emprendidas por las instituciones vinculadas al gobierno. El segundo antecedente es la evaluación externa que año con año se hace del

⁵ DGEI/SEP, 1999, *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe*, México, SEP, p. 11.

⁶ SEBYN, 1999, *Licenciatura de Educación Primaria*.

Programa ATP y que en el 2005-2006, realizaron investigadores académicos de la UAM-X.

Objetivos de la investigación

Analizar las estrategias pedagógicas puestas en marcha por los Asesores Técnico Pedagógicos para asesorar a los maestros en ejercicio y el mejoramiento de la educación intercultural bilingüe en Oaxaca.

Evaluar si las asesorías recibidas se reflejan en un cambio de actitud en la manera de coordinar el proceso de enseñanza-aprendizaje en algunas escuelas de EIB en Oaxaca.

Detectar posibles cambios en las actitudes de los niños hacia la escuela y el aprendizaje.

Universo

De acuerdo con los datos proporcionados por la DGEI, el programa opera en 24 entidades federativas. Con un total de 8,091 centros educativos de primaria indígena; 34,135 docentes adscritos al Programa Asesor Técnico Pedagógico y 758 ATP, regulados a través de 894 zonas de supervisión. De estas entidades federativas se retienen solamente aquellas en donde el número de Centros de Aplicación para el Desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe (CADEIB) es mayor, por contar con mayor población indígena. Para el caso de esta presentación retenemos únicamente al estado de Oaxaca por su población indígena y variedad lingüística.

Programa ATP en Oaxaca

La evaluación externa del Programa de ATP se llevó a cabo en 5 regiones: Costa, Tuxtepec, Sierra Norte, Putla y Chatina; cuyas respectivas lenguas son Zapoteco, Mazateco, Mixe, Trique y Chatino. Se visitaron 18 escuelas, 8 multigrado y 10 de organización completa. Se observaron 34 grupos divididos entre primero y sexto. En Oaxaca existen, de acuerdo con los datos proporcionados por la DGEI, 125 ATP, uno de los cuales es el coordinador estatal, que se ocupan de 250 CADEIB.

En Oaxaca, en todas las lenguas existen variantes lingüísticas de una comunidad a otra, lo que hace particularmente difícil la elaboración de textos, ya que con frecuencia, las variaciones son tan profundas que no llegan a entenderlas ni los maestros, ni los niños de las escuelas. Esta situación impacta los procesos educativos allí en donde los textos no corresponden a la variante hablada.

Algunas escuelas han optado por elaborar sus propios textos. Esta podría ser una estrategia para mejorar la calidad de la educación, conservar y reproducir la cultura propia y potenciar la lengua, como medio de comunicación científica y no solamente instruccional.

Marco teórico de la evaluación

La evaluación de las Asesorías Técnico Pedagógicas, brindadas a los maestros de la EIB, considerada en sí misma, carecería de utilidad para la planeación de las acciones educativas a seguir en un programa determinado, por lo mismo debe estar vinculada de manera sistémica con la planeación y elaboración de programas, proyectos y acciones. De esta manera, se concibe a la evaluación como “el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados.

Un camino a seguir en el proceso de evaluación es el propuesto por este autor, denominado CIPP por sus siglas en inglés, pero que se pueden traducir perfectamente al castellano: Contexto, Entrada, Proceso, Producto.

Entrada:

En la Entrada se pretende valorar las opiniones del personal, en este caso los Asesores Técnico Pedagógicos, los docentes y los alumnos para recuperar sus apreciaciones acerca de los recursos, de las necesidades, de las oportunidades, fortalezas y debilidades del mismo programa.

Proceso:

La asesoría a los docentes interculturales bilingües constituye una acción prolongada en el tiempo y en el espacio, por lo cual no es una acción puntual en sí, sino un conjunto de acciones sucesivas que se realizan de acuerdo con un plan de formación trazado de antemano para lograr objetivos bien determinados. Por ello, un elemento central de la evaluación será el proceso que siguen los ATP para actualizar a los docentes interculturales bilingües, así como las estrategias pedagógicas puestas en marcha por los maestros para fomentar y facilitar el aprendizaje de los niños y niñas.

Producto:

La evaluación no se centra en las metas alcanzadas únicamente, sino en la calidad de los logros, en función de la satisfacción de las necesidades del grupo; en este caso, por un lado, los docentes interculturales bilingües; y, por otro lado, las acciones pedagógicas de los maestros orientadas al aprendizaje de los niños. En otros términos, se trata de evaluar la utilidad de la capacitación en sus actividades educativas.

EIB

Para poder comprender la evaluación de esta modalidad educativa, hemos adoptado la noción de EIB “como un enfoque político, educativo, crítico y de construcción dialéctica orientado a conseguir la democratización y reestructuración de las relaciones de poder, el respeto y el fortalecimiento de la diversidad sociocultural y lingüística para, de ese modo, lograr un desarrollo socioeconómico autónomo, recuperando la tradición oral, las formas propias de aprender-enseñar y la cosmovisión de las diversas nacionalidades con la participación de la sociedad en su conjunto. Esto implica la organización de una educación que se construya desde y en las mismas comunidades socioculturales, haciendo los puentes necesarios hacia los conocimientos universales. De esta manera, se reconocerá lo propio así como lo diverso, fortaleciendo las identidades, en el conocimiento mutuo de los grupos en presencia. La diversidad exige respuestas teóricas y prácticas en la formación de ciudadanos en un marco social de democracia y solidaridad⁷.

Como respuesta a las características de la heterogeneidad cultural y social de nuestro país, y para impulsar la construcción de la interculturalidad, no debemos perder de vista que:

- Implica un diálogo respetuoso entre diferentes, sin subordinación del uno al otro.
- Conlleva relaciones horizontales en contraposición a las relaciones asimétricas que actualmente vivimos⁸.
- Es un caminar juntos, sin pretensiones de asimilación, integración, inclusión (porque ello implica superioridad del que incluye), incorporación (porque implica una preexistencia y preeminencia del que incorpora); sino un caminar por caminos paralelos y/o convergentes, pero siempre en un espacio común, en el cual cada uno construye su propio ser y su propio devenir de manera independiente y, dialécticamente, de manera conjunta con el otro, manteniendo el diálogo simétrico, la admiración e imitación, y no sólo el respeto a los valores del otro; la capacidad de aceptarlo, más allá de la mera tolerancia.
- Comporta una nueva visión de mi identidad como de la identidad del otro, en una mutua aceptación para crecer juntos en todos los aspectos de la vida del hombre, tanto de manera individual como colectiva.

⁷ SEP/CGEIB, *orientaciones para la planeación didáctica con enfoque intercultural bilingüe en el aula de educación primaria*, México, CGEIB, noviembre 2003.

⁸ Cfr. Luz María Chapela, “Relaciones Interculturales” en *Línea 5*, Cuaderno de Trabajo. Versión Preliminar. Fotocopiado.

Los principales objetivos de la interculturalidad en la sociedad son⁹:

- Reforzar el valor de la diversidad cultural.
- Eliminar los prejuicios y discriminación hacia los grupos minoritarios y promover el respeto a los derechos humanos.
- Favorecer la igualdad en las relaciones y en el diálogo entre los diferentes sujetos en presencia.
- Fortalecer las identidades propias en el respeto hacia las identidades del otro.
- La aceptación de la cultura, los modos de vida, y las cosmovisiones diferentes de lo propio.
- Hacer efectiva una distribución democrática del poder y la participación social.

El Asesor Técnico Pedagógico y su práctica educativa en el contexto curricular para la interculturalidad

La práctica formativa del Asesor Técnico Pedagógico de la Educación Intercultural Bilingüe, es una fuente valiosa de información para elaborar un proyecto de formación, dada la capacidad desarrollada de autoanálisis y de investigación participante. Los conocimientos emergentes de su práctica constituyen una fuente de reflexión permanente y de construcción de sugerencias enfocadas a producir una propuesta curricular para la asesoría técnico pedagógica, de acuerdo con las necesidades detectadas, las deficiencias reconocidas y las necesidades de aprendizaje de los alumnos que exigen de los dirigentes y maestros actualización, adquisición de nuevos conocimientos o una mayor experiencia en la coordinación de los grupos de aprendizaje.

En esta visión pedagógica, el ATP “es un docente capacitado por su formación o experiencia, quien se encarga de brindar asesorías técnico pedagógicas a los maestros de las escuelas del subsistema de Educación Indígena”¹⁰.

El contexto en el cual se produce la relación de comunicación pedagógica, ressignifica cada espacio escolar donde se es y donde se vive, lo cual conlleva una multiplicidad de opciones objetivamente posibles de construirla en cada contexto, en cada situación y con la presencia de actores diversos en circunstancias que determinan su acción tanto a nivel macrosocial como a nivel micro, sin embargo, es en los con-

⁹ Juárez-Comboni, 2002, “¿Educación indígena...?”, *Op. cit.*, p. 173.

¹⁰ SEP, “Reglas de Operación e indicadores de gestión y evaluación del Programa Asesor Técnico Pedagógico” en *Diario Oficial*, martes 27 de julio del 2004.

textos específicos (el aula, la escuela) donde se manifiestan y confluyen las diversas prácticas sociales de los sujetos¹¹.

De aquí la importancia de recuperar la experiencia docente a través de una reflexión crítica sobre su propia práctica profesional, enmarcada en necesidades sociales y económicas, exigencias políticas y culturales, que abarquen los espacios de poder que se dan en las aulas y las relaciones sociales que se estructuran-desestructuran-reestructuran fuera de la escuela, de manera que el aula se vincule con los procesos que se dan en la vida cotidiana, a través de procesos didáctico-pedagógicos que contribuyan a favorecer el aprender a aprender de los alumnos. Sólo de esta manera, los ATP podrían responder eficazmente a las necesidades de los maestros en ejercicio para lograr una escuela del Sujeto, en el sentido en que Touraine utiliza el término¹².

Metodología

• Muestra para Oaxaca

Se calculó la muestra con una desviación estándar de ± 5 y con grado de confianza del 95%. Lo cual implicó 18 escuelas, distribuyéndose de manera estratificada entre los diferentes grupos étnicos.

• Método Etnográfico y aproximaciones sucesivas

Para la evaluación de los resultados de las asesorías técnicopedagógicas a los maestros de EIB, así como de su aplicación en el aula, se siguió un método etnográfico que nos permitió la observación directa en el aula de las estrategias pedagógicas puestas en marcha por los maestros con el fin de comparar los procesos de asesoría con el trabajo pedagógico en el aula y los posibles cambios de actitudes de los maestros hacia los niños y el aprendizaje de éstos.

Las aproximaciones sucesivas nos permitieron abordar por separado a los diferentes actores de la educación.

La intervención en las aulas tuvo una duración, por lo general, de una semana, procurando que maestros y alumnos olviden la presencia del interventor e interactúen de la manera acostumbrada.

Población objetivo y variables

La población objetivo, comprendida en la evaluación, la constituyen los participantes:

¹¹ Silverio Tlapal, 1995, "Los espacios perdidos de la práctica docente" en Revista *Punto y Aparte*, año IV, núm. 12, noviembre, UPN, México, pp. 16-18.

¹² Alain Touraine, 1997, *¿Podremos vivir juntos?*, FCE, México.

- en el proceso de formación permanente: ATP.
- en el proceso educativo escolarizado: maestros y alumnos.

Delimitación de la población observada

La observación se limitó a 18 escuelas y a dos grados en cada una de ellas:

- El primer año porque las niñas y los niños no hablan el español y se trataba de detectar las estrategias de enseñanza de la lengua materna y del español puestas en obra por las maestras y/o maestros.
- El sexto año porque se suponía que los niños ya dominan más el español así como la escritura de su lengua materna.

Las variables

- 1) Contenido y métodos de asesoría por parte de los ATP.
- 2) Prácticas pedagógicas de los maestros en el aula para facilitar el aprendizaje de los alumnos.
- 3) Aprendizaje logrado por los alumnos según el programa establecido.

Técnicas de investigación

- Observación directa en aula.
- Entrevistas a los ATP.
- Aplicación de un cuestionario a los maestros y
- Entrevistas colectivas y grupo focal a maestros, alumnos y padres de familia.

La "Guía de observación" tomó en cuenta:

- Existencia de materiales en lengua indígena y en español.
- Acceso de los maestros y los alumnos a los mismos.
- Características de la comunicación pedagógica del maestro con los niños: uso de la lengua vernácula y del español.
- Estrategias pedagógicas puestas en marcha por el maestro para fomentar el aprendizaje de los niños.
- Utilización o puesta en práctica de los conocimientos adquiridos en las asesorías del ATP.

Algunos elementos de la observación en el primer grado; resultados parciales:

Actitud de la maestra

De manera sucinta; la maestra tiene una actitud "semi-tradicional" frente al trabajo pedagógico. Ella conduce y decide qué deben hacer los niños, les habla en su lengua, los

atiende, les explica, les corrige o señala sus errores, pero no los motiva ni suscita su participación activa en clase. No utiliza metodologías innovadoras ni instrumentos o actividades que inciten la autonomía del quehacer en el aula.

Por otro lado, los niños se muestran activos e interesados en aprender, son disciplinados y activos en clase.

Estrategias pedagógicas

Se trata de una escuela multigrado, por lo que divide a los niños por grupos de edad y de nivel educativo, dependiendo del tipo de trabajo a desarrollar. A cada grupo les deja trabajo en función de sus necesidades de aprendizaje y de nivel, y luego trabaja con cada niño para disipar dudas. Su dedicación es importante, aunque el avance es lento, dada la necesidad de explicaciones individuales que se tiene por el tipo de método. El bajo nivel de logros puede ser resultado de que no se utiliza el potencial y las capacidades acumuladas de los diferentes niños, y la posibilidad de impulsar el autoaprendizaje y la autonomía en el proceso de construcción de los aprendizajes. Pareciera que el cumplimiento del programa y la instrucción personalizada es lo más importante.

Materiales

En las condiciones en que se trabaja y con el escaso material existente, es muy difícil que los niños aprendan a leer y a escribir, ya que no tienen soporte para las actividades en su lengua, así como tampoco existe una metodología de enseñanza del español como segunda lengua.

Características del contexto histórico-político de la educación indígena

Entre los factores para considerar las características contextuales de la educación indígena destaca primeramente el poco interés por la educación en general, así como por la permanencia de la cultura y las costumbres específicas, además de las políticas nacionalistas que derivan hacia la globalidad.

En cuanto a la educación indígena existe un problema que es la migración, en particular en las zonas trabajadas.

El programa es contradictorio en dos sentidos, el primero consiste en que su interés es rescatar la lengua, y sin embargo, se le otorga mayor importancia al español.

El segundo por la relación existente entre las autoridades y los profesores, la cual es indiferente y esto conlleva a una falta de comunicación que impacta negativamente al proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas.

Existe una actitud favorable hacia la EIB, pues se le considera importante para los niños y comunidades, tanto por el reforzamiento de la lengua indígena en las escuelas en donde los maestros dominan la lengua y se esfuerzan por utilizarla como lengua de enseñanza, como por la formación de valores que los niños manifiestan en una mayor participación en la vida comunitaria, al decir de los mismos padres de familia.

Para los ATP, los aciertos de la EIB consisten en una mayor apertura, en comparación con los que están en el modelo tradicional, y en una mayor participación de los niños.

Es alentadora la búsqueda de nuevas estrategias de enseñanza por parte de los maestros jóvenes, que desean contar con una mayor formación para favorecer el mejor aprendizaje de la lengua originaria y del español.

En este aspecto, la observación etnográfica ha permitido determinar por una prueba diagnóstica y una evaluación final, el avance adquirido por los niños en la lectura, porque se ha suscitado un mayor deseo de leer, por lo cual los niños acuden al rincón de lectura allí donde existe, o en algunas escuelas se dirigen a la dirección en donde se encuentra la biblioteca y toman prestados libros de cuentos, mejorando y diversificando su lectura, ya que antes sólo leían los textos escolares. Es evidente que esta afirmación hay que tomarla con precaución, ya que en la mayoría de las escuelas visitadas no existe la biblioteca escolar, o la mantienen en la dirección “para que los libros no se deterioren” y se puedan entregar a la dirección siguiente en buen estado.

El trabajo pedagógico de los maestros que han recibido asesorías ha mejorado notablemente poniendo en prácticas otro tipo de estrategias didácticas, como llevar a los niños al campo para la clase de biología y/o botánica; los motivan a expresar sus lecturas, sus fantasías. Los hacen participar activamente en clase.

Se ha percibido una modificación de las actitudes y disposición de los maestros, aunque existen maestros renuentes al cambio, particularmente los de más edad, y esperan las visitas del ATP a las escuelas, aunque sean sólo cuatro al mes. Los conocimientos que se transmiten en las asesorías son un buen apoyo para mejorar el trabajo docente, cuando los maestros tienen la apertura necesaria para aceptar las sugerencias del ATP.

Límites de la EIB

En muchas escuelas, los maestros o maestras no dominan la lengua de la comunidad o hablan otras variantes.

En donde se han proporcionado textos por parte de la SEP no concuerdan con la variante lingüística de la co-

munidad, lo que complica el aprendizaje y confunde a los niños.

La poca disposición de los maestros con mayor antigüedad para adoptar esta nueva modalidad educativa.

Los maestros resuelven sus problemas pedagógicos por iniciativa y experiencia propia. Pocos maestros reconocen la incidencia del ATP en el mejoramiento de su práctica.

Falta de materiales adecuados para la capacitación y para lo docente misma.

Indiferencia de los padres de familia sobre lo que acontece en la escuela.

Poca formación de los ATP para la asesoría en estrategias de enseñanza y dinámicas de grupo.

Con frecuencia, los ATP no ofrecen las asesorías marca- da por las Reglas de Operación. Existen comunidades que durante el ciclo anterior recibieron sólo una asesoría.

Con frecuencia, el ATP es una extensión del supervisor y realiza actividades de carácter administrativo, lo que le resta autoridad moral y académica sobre sus asesorados.

El problema central de la lecto-escritura acapara gran parte del tiempo de aula, lo que se refleja también en los problemas de aprendizaje del razonamiento lógico-matemático, debido a la recurrencia al español para tratar de explicar las operaciones y a la lejanía del mundo occidental de la cosmogonía indígena.

Falta de apoyo para equipar escuelas.

En varias comunidades se mantiene la desigualdad entre los hombres y las mujeres en el medio indígena, mediante la separación de los niños y las niñas, o discriminando la capacidad de aprendizaje de las niñas, por lo cual el maestro no se dirige a ellas.

Conclusiones

La EIB, tal como la concibe el Estado mexicano, contiene elementos que tienden a una neodominación-castellanización-integración de los pueblos originarios a la sociedad dominante y al modelo neoliberal de la economía. El uso de la lengua indígena en los primeros grados, además de ser insuficiente para lograr una buena alfabetización y favorecer el dominio de la misma alcanzando un bilingüismo equilibrado y simétrico en el uso de los dos códigos lingüísticos, es un bilingüismo de transición, lo que nos lleva a las propuestas de Torres Quintero que propugnó la Ley de Instrucción Rudimentaria puesta en marcha en 1911, y que establecía las escuelas rurales de preprimaria castellanizantes, para que los niños se pudiesen incorporar a la escuela normal hablando, leyendo y

escribiendo en castellano, y manejando las operaciones básicas de la aritmética en dos años, con la idea de que los alumnos destacados pudieran pasar a las primarias regulares. Se propuso entonces la castellanización como postulado para la integración nacional y la discriminación de los niños indígenas, al considerar que sólo los destacados podrían pasar a las escuelas regulares.

La orientación de la EIB para el mundo indígena, confiere una connotación a la interculturalidad de carácter neocolonialista, en el sentido de que sólo para ellos se habla y se estipula una educación con enfoque intercultural, cuando, si hay ciudadanos interculturales en este país, son los indígenas que se han visto sometidos durante 500 años a una cultura que no era la suya; la imposición de una lengua que se erigió como la de la “comunicación nacional” y de la enseñanza.

Los esfuerzos por formar docentes para educar con un enfoque intercultural no son reforzados en el conjunto de la sociedad. El mundo intelectual forma parte de esta sociedad, ciertamente, pero es un sector reducido y con frecuencia encerrado en sus torres de marfil, sin lograr permear al resto de la sociedad, en donde domina todavía un racismo soterrado, pero que aflora en momentos específicos, como una visión estructural justificada por formas de vida que impiden la construcción de una nueva sociedad. El pasado reciente del mundo indígena se vive como algo vergonzante que impide la relación simétrica con las culturas que han sido minorizadas y consideradas como una rémora para el progreso del país.

La política educativa se ve desmentida en la práctica por la tibieza de las acciones y procesos administrativos que frecuentemente entorpecen la buena marcha de las escuelas u obstaculizan los proyectos surgidos de las bases indígenas: pocos recursos asignados a las escuelas, parece que la mayor parte se designa a gasto corriente y poco a inversión en infraestructura y equipamiento. Las escasas escuelas que fueron dotadas del equipo enciclopedia, la mayoría no los utilizaba por falta de capacitación del magisterio, o era utilizada “cuando los niños se aburren, porque con eso no se aprende” decían algunos preceptores. El equipamiento de computadoras es inexistente.

Cuando el maestro no sabe la lengua de la comunidad, los libros en lengua materna no se utilizan. Pero lo más común es tomar la lengua materna como asignatura y no como una lengua para el aprendizaje. Con frecuencia los niños son los traductores de la maestra para que los niños pequeños comprendan algo de lo que se trata de enseñarles.

El aprendizaje de los niños, aun cuando no se ha mejorado ligeramente, en la opinión de algunos maestros y de los ATP, y de las correcciones de sus exámenes mensuales y ejercicios que hemos efectuado, no son muy diferentes de los resultados obtenidos en las escuelas públicas urbanas, particularmente en ortografía. Por otra parte, hemos constatado que hay un mejor rendimiento en las niñas, en español, pero en matemáticas los niños obtuvieron mejores resultados. Evidentemente se trató de una sola prueba que no es más que indicativa de lo que se podría esperar.

La aceptación de los ATP está dividida entre aquellos que lo ven como un apoyo y aquellos que consideran que se ha elegido a los menos aptos para tal función. En todo caso, es recomendable que la DGEI siga los lineamientos establecidos efectivamente para designar a los ATP, de manera que tengan un mayor ascendiente entre los maestros indígenas.

Sabemos que es difícil, pero habría que hacer el esfuerzo por asignar a las escuelas maestros que hablen la lengua de los niños y la dominen por escrito. De otra manera, los esfuerzos seguirán siendo inútiles.

El poco refuerzo que tienen los niños en sus hogares no les permite afianzar sus conocimientos del español, y la falta de conocimiento de su lengua materna por parte del maestro, tampoco les permite dominarla. De aquí la necesidad de asignar docentes del mismo grupo lingüístico y de la misma variante, que también se ha manifestado como un problema para las comunidades, ya que el maestro enseña

una forma de hablar y en la comunidad se habla diferente, lo que provoca descontento entre los padres de familia y desconcierto en los niños.

La Educación Intercultural Bilingüe constituye una promesa de liberación para los pueblos originarios en su esfuerzo por conservar y hacer florecer su cultura, su lengua, y recuperar su identidad afianzándola en la fortaleza de su cosmovisión, prácticas, costumbres, creencias y valores, así como sus conocimientos y saberes que pueden aportar a la cultura universal, formando parte de la mundialización del conocimiento, sin perder sus raíces étnicas y culturales. La interculturalidad fomentada en toda la sociedad y no nada más en el medio marginal, puede ser la llave del entendimiento entre las diferentes culturas que están en interrelación e influencias mutuas. La apertura de los miembros de la sociedad mayoritaria es imprescindible para lograr una sociedad que vaya más allá del multiculturalismo pasivo e indiferente, para construir una sociedad intercultural, en donde la participación de todos contribuya a crear una nueva sociedad y una nueva relación entre los hombres. Este es el reto que enfrenta el sistema educativo mexicano y en particular la EIB, extendida a toda la sociedad. Por ello la iniciativa del subsecretario de Educación para el Distrito Federal de fomentar el aprendizaje de una lengua indígena en las escuelas, es sin duda una valiosa contribución a este proyecto de sociedad nueva, si es que se logra convencer a las autoridades superiores, sobre todo, a los miembros de la sociedad culturalmente mayoritaria.



- artículos • noticias • resúmenes
- bibliografía • universidades
- actividades • foros

www.universoe.com