La agenda pendiente de la educación intercultural bilingüe en México

STEFANO SARTORELLO

Introducción

La importancia de fortalecer la educación intercultural bilingüe (EIB) en el Sistema Educativo Nacional (SEN) de México ha sido planteada de forma contundente en el documento *Una agenda intercultural para la educación nacional*,[1] elaborado por un amplio y plural grupo de investigadores educativos convocados por Beatriz Rodríguez —directora de Investigación y Evaluación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP)— y por quien escribe el presente artículo.

Conviene señalar que el referido documento fue entregado a los funcionarios del gobierno federal electo en julio de 2018, que estarán a cargo de la SEP,[2] con el fin de incidir en el diseño de las nuevas políticas educativas de la próxima administración y promover la interculturalidad como eje trasversal de la educación nacional. Las y los académicos que colaboramos en su redacción consideramos que interculturalizar el SEN es una tarea de vital importancia para México, que se reconoce pluricultural en su Constitución Política pero que, en pleno siglo XXI, aún no ha logrado hacer realidad este reconocimiento en sus políticas y prácticas educativas por medio de una *educación intercultural para todos,* que permita combatir la discriminación y el racismo incrustados en la sociedad nacional y valorar la diversidad sociocultural y lingüística que las caracteriza.

Después de analizar los avances y retrocesos que a lo largo de las dos últimas décadas ha tenido la EIB en México, quienes participamos en este trabajo colectivo elaboramos un diagnóstico del SEN y, a partir de él, identificamos los campos prioritarios de acción que se señalan en las conclusiones de este escrito.

Diagnóstico del SEN desde la investigación educativa

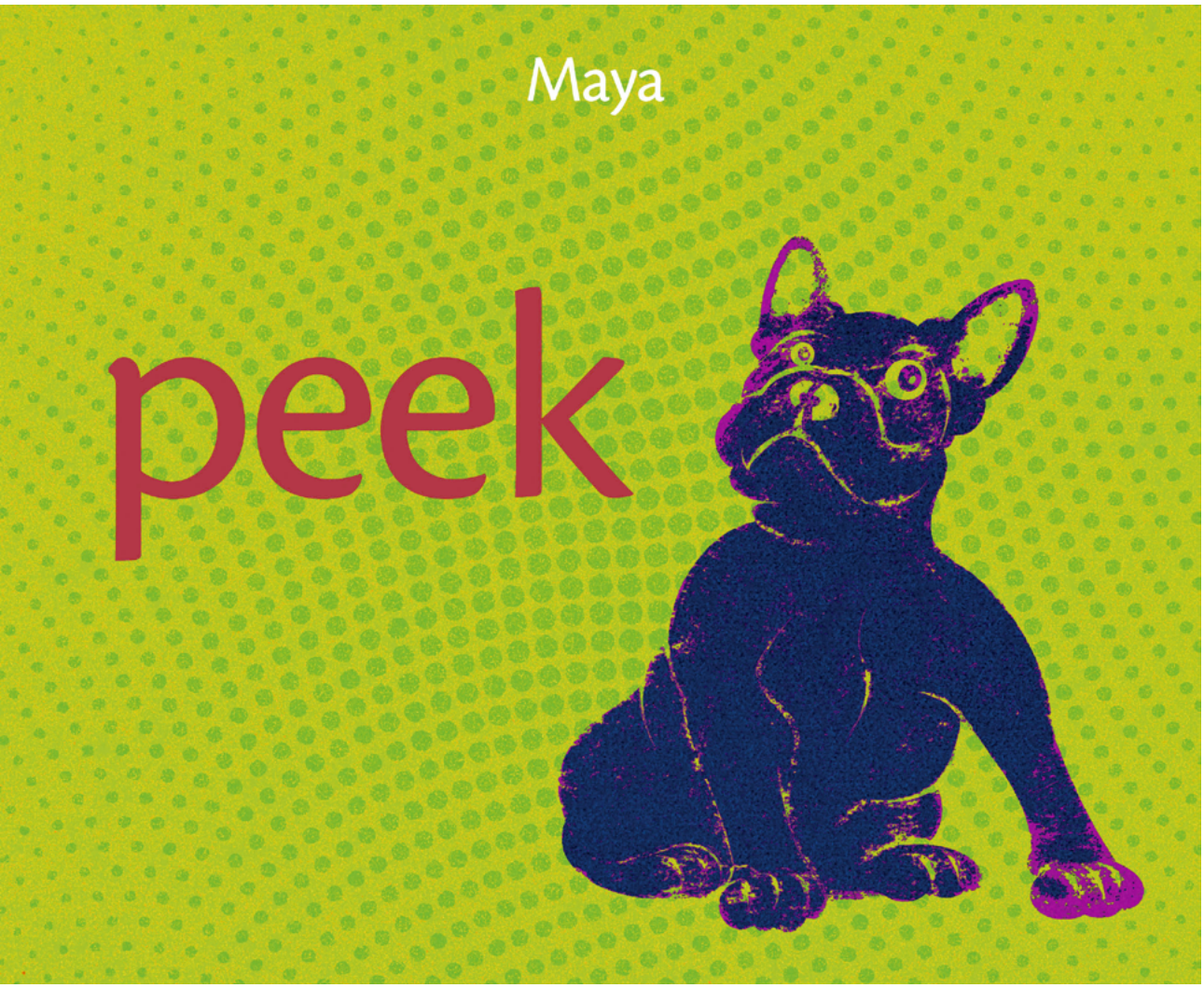
Como ha señalado María Bertely (1998), desde su nacimiento en el siglo XIX el SEN de México estableció un solo referente cultural como sujeto

[1] Véase: Alejandro Martínez Canales, Ana Elena Erape Baltazar, Ana Laura Gallardo Gutiérrez, Elizabeth Martínez Buenabad, Fernando Salmerón Castro, Guadalupe Mendoza Zuany, Gunther Dietz, Juan Ignacio Hernández Vasquez, Lourdes Casillas Muñoz, Luz María Moreno Medrano, Lydia Raesfeld, María Bertely Busquets, Marisol Silva Laya, Paola Ortelli, Rebeca Barriga Villanueva, Rosa Elena Durán González, Sylvia Schmelkes del Valle, Verónica Kugel y Yesid Sierra Soler (2018). *Una agenda intercultural para la educación nacional* (en línea). Disponible en <http://bit.ly/2SLq6qO>.

[2] El artículo, claro está, se escribió antes del cambio de administración del gobierno y se conservó su redacción para evidenciar que al escribirlo el autor no tenía acceso a la información generada después del 1 de diciembre de 2018 [nota del editor].

pedagógico: el de la mexicanidad mestiza, la cual alude a una cultura homogénea como identidad nacional, al español como lengua dominante y al positivismo como canon epistemológico de las ciencias escolares. Esta triada ha excluido otras culturas, lenguas y conocimientos, como las de los pueblos originarios y afromexicanos.

Ana Laura Gallardo (2018) destaca que la relación entre el Estado mexicano y los pueblos originarios, en lo concerniente a lo educativo, se puede organizar en tres periodos. El primero estuvo marcado por la política de castellanización del indigenismo oficial, cuyo objetivo fue integrar social y culturalmente a los pueblos originarios dentro de la sociedad mediante un proceso de aculturación y homogeneización. El segundo corresponde a las políticas de educación bilingüe y bicultural, impulsadas por intelectuales indígenas en la década de los setenta, que estableció la necesidad de



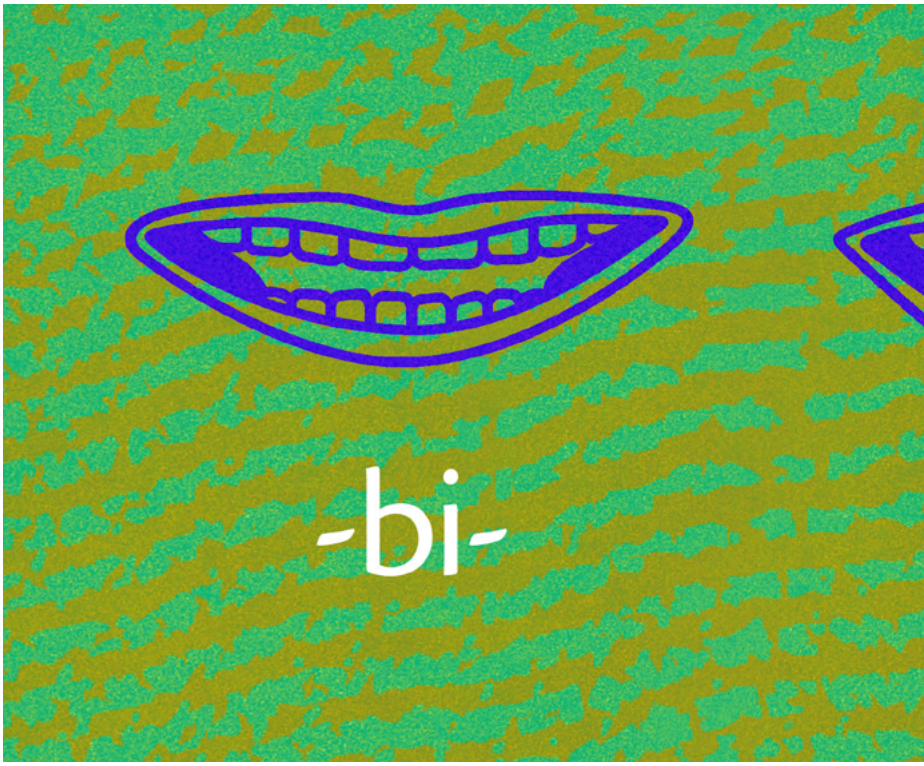
conformar un subsistema de educación especializado en donde se aprendiera la lengua y cultura originaria a la par que el español y la cultura nacional. Esta intención propició la inclusión de lo indígena de manera idealista y *esencializada*, por lo que la educación nacional continuó intacta en su núcleo cultural y se profundizaron las desigualdades entre el subsistema indígena y el SEN.

Con el levantamiento zapatista en 1994 y la presión que impulsó el movimiento indígena mexicano reunido en el Congreso Nacional Indígena (CNI), se abrió paso a las políticas de EIB. Este hecho se articuló además al discurso de varios organismos internacionales que planteaban la necesidad de reconocer la diversidad étnica, cultural y lingüística. A partir de entonces se perfilaron dos grandes tendencias para la EIB en nuestro país:

1. La acción de los gobiernos entre 2000 y 2012, que planteó la necesidad de un giro en las políticas, afirmando que la EIB no es sólo para los indígenas sino para todos los habitantes de la nación. Si bien se emprendieron trabajos de gran calado —la creación de la CGEIB, de las universidades interculturales y del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI)— el esfuerzo mermó en el sexenio calderonista, reduciéndose dramáticamente el rango de tales políticas, sobre todo en lo que toca a la idea de una EIB para todos.
2. Ante este escenario, la sociedad civil impulsó de manera innovadora la necesidad de construir políticas educativas desde abajo, y las organizaciones indígenas independientes pasaron a ser agentes activos de su diseño y puesta en marcha.

Durante los tres últimos sexenios, estas dos tendencias se han ido distanciando cada vez más. En las recientes reformas educativas, el concepto de interculturalidad ha sido reemplazado por el de *inclusión educativa*, donde se integra a todos los grupos excluidos del referente sociocultural dominante —personas con discapacidad, migrantes, jornaleros agrícolas, indígenas, etcétera—, de manera que las luchas y la demanda histórica en torno al reconocimiento de los

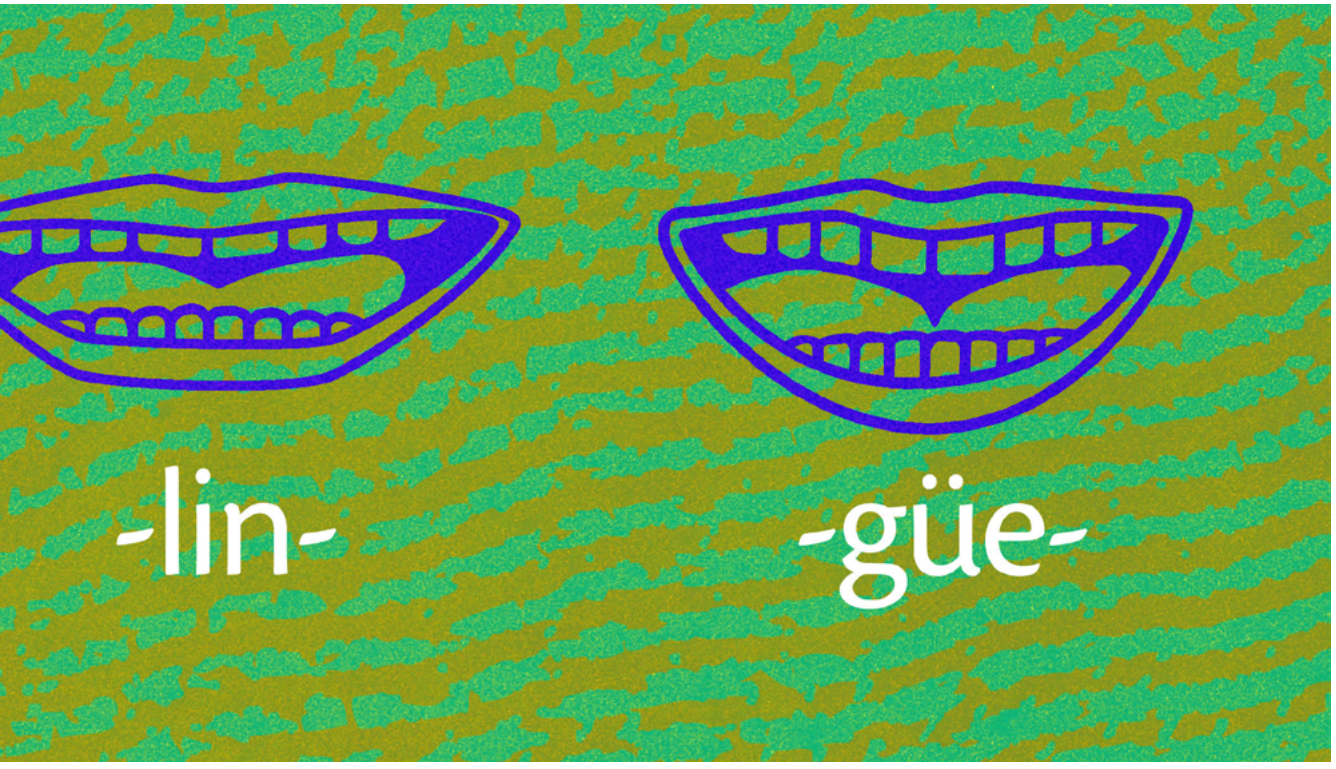
En las recientes reformas educativas, el concepto de interculturalidad ha sido reemplazado por el de inclusión educativa, donde se integra a todos los grupos excluidos del referente sociocultural dominante.



Las investigaciones educativas enfatizan la diferencia conceptual entre pluri o multiculturalidad e interculturalidad.

pueblos indígenas como sujetos de derecho quedó diluida y marginada de la agenda de políticas públicas nacionales. Desde el enfoque inclusivo se minoriza, desvalora y se tiende a victimizar a los estudiantes, sus lenguas y culturas, desde una visión de déficit sociocultural, lingüístico y educativo que no resulta compatible con un enfoque intercultural, donde el reconocimiento constitucional de México como nación pluricultural, sustentado en los pueblos originarios, supone un recurso de aprendizaje, un método de enseñanza y un enfoque transversal a todos los niveles y subsistemas, en todas las edades y regiones atendidas por la educación pública.

En este marco, las investigaciones educativas enfatizan la diferencia conceptual entre *pluri* o *multiculturalidad* e *interculturalidad*. Como señala, entre otros autores, Sylvia Schmelkes (2013), mientras que los primeros dos términos tienen un significado meramente descriptivo, por medio del cual se reconoce la presencia de la diversidad sociocultural y lingüística en cierto contexto (áulico, escolar, regional o nacional), la interculturalidad se concibe como un concepto



más denso, que plantea el asunto del poder y de las asimetrías sociales, económicas, políticas y educativas que han caracterizado históricamente las relaciones entre sociedad nacional y pueblos indígenas. A diferencia de la pluri o multiculturalidad, la interculturalidad subraya enfáticamente la dimensión relacional, dinámica e histórica de los vínculos entre sociedad nacional y pueblos indígenas.

Como señalé en un escrito anterior (Sartorello, 2009), en los debates teórico conceptuales en torno a la interculturalidad en América Latina y México se observa una importante diferencia a partir del *locus* de enunciación y de la direccionalidad desde la cual se concibe. Desde arriba —o sea, desde las concepciones que surgen de las instituciones estatales y dependencias educativas— suele predominar un discurso intercultural prescriptivo y romántico, una visión dialógica de la interculturalidad, que habla de tolerancia y armonía entre las diferencias y que no explícita las causas profundas que subyacen al racismo y a la discriminación arraigados en la cultura nacional, incluyendo a las políticas educativas. Desde abajo —es decir, a partir de las ideas que brotan de las organizaciones indígenas— se advierte la prevalencia de concepciones críticas y conflictivas de la interculturalidad, que refieren a intensos episodios de apropiación de la escuela por parte de los pueblos y organismos indígenas que protagonizan procesos etnogenéticos,

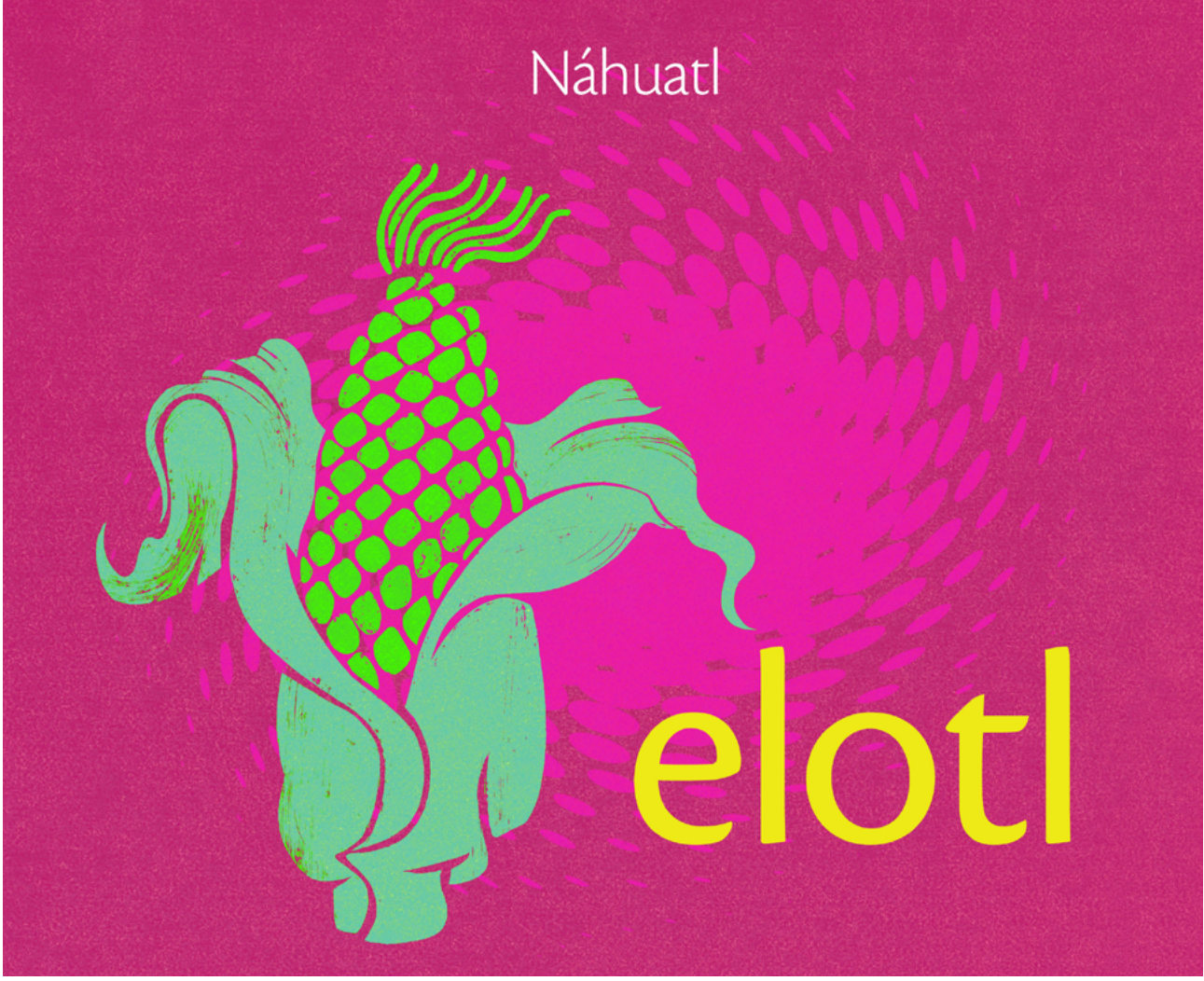
autonomías *de facto* y una interesante intermediación étnicopolítica de las organizaciones indígenas con el Estado. Estas concepciones remiten a proyectos y procesos educativos interculturales construidos en espacios autónomos y desde los márgenes del sistema educativo, o bien desde los intersticios que dejan abiertos las políticas educativas oficiales y posibilitan que la educación intercultural adquiera sustancia y sentido desde lo propio. En este contexto, las propuestas generadas desde abajo y desde adentro están estrechamente relacionadas con reivindicaciones político *societales* por el control territorial, la autonomía, el buen vivir y la comunalidad, así como con la importancia de articular los procesos educativos escolares formales y los procesos de socialización comunitaria y familiar *in situ* que se dan en los pueblos y las comunidades.

Lo anterior subraya la importancia de la participación activa de organizaciones, comunidades y profesionistas indígenas como actores centrales, junto a los cuales construir de forma colaborativa, dialógica y horizontal nuevas políticas, propuestas, procesos y materiales educativos con enfoque intercultural bilingüe, pertinente y relevante para niños, jóvenes y adultos indígenas.

El bilingüismo tiene dos caras. Una luminosa, que propicia el desarrollo del bilingüe. Otra oscura, que pone al bilingüe en situación de desventaja, pues desplaza a su lengua materna en la mayoría de los ámbitos de uso.

Las investigaciones educativas sobre EIB realizadas en las dos últimas décadas señalan la importancia del bilingüismo, fenómeno lingüístico y social complejo que, implica el dominio de dos lenguas por una misma persona (Barriga, 1995). Para que una persona sea considerada realmente bilingüe ha de pasar por procesos de adquisición y enseñanza que la pongan frente a la forma y el funcionamiento de esas dos lenguas, hasta llegar a ser realmente competente en ambas.

El bilingüismo tiene dos caras. Una luminosa, que propicia el desarrollo del bilingüe y lo pone en una situación de ventaja cognitiva, lingüística y social; ser bilingüe es sinónimo de estatus académico, de bonanza económica y de oportunidades óptimas. La otra, su cara oscura, pone al bilingüe en situación de desventaja, pues desplaza a su lengua materna en la mayoría de los ámbitos de uso, con un sinfín de consecuencias negativas, de acuerdo con las circunstancias. Las más lesivas son la fractura de la identidad, la deslealtad lingüística y la pérdida de la lengua materna. Es el caso de los hablantes de lenguas originarias en contacto con el español.



Los antecedentes del bilingüismo se remontan a la época prehispánica, en la que siempre existieron imperios dominantes que imponían su canon lingüístico, como fue el caso del náhuatl para los mexicas. En cada hito de la historia mexicana —Colonia, Independencia, Revolución— se repite la misma disyuntiva: ¿Se enseña su lengua a los hablantes indígenas o el español? ¿Se les alfabetiza en español o únicamente se enseña la forma oral?

A partir de los años noventa se prometió respetar los derechos lingüísticos de los niños indígenas desde la perspectiva de la EIB, con enseñanza en su lengua materna como punto de partida. Las estadísticas señalan que esta promesa se desvanece ante la realidad: a los niños indígenas no se les enseña en su lengua y el desplazamiento lingüístico es apabullante si se toma en cuenta el aumento de las lenguas originarias en peligro de extinción. Ante este sombrío panorama, podemos afirmar que las políticas en la materia distan mucho de cumplir sus postulados y lineamientos.

A partir de los años noventa se prometió respetar los derechos lingüísticos de los niños indígenas desde la perspectiva de la EIB.

Otro campo apremiante es el de la formación de docentes que, como explican Czarny y Salinas (2016), mantiene sesgos del indigenismo del siglo pasado. Los diseños curriculares para la formación de profesores indígenas, y también para las instancias que forman a maestros del sistema educativo general, mantienen un discurso cultural que fija la imagen de lo indígena. Ello tiene varias implicaciones, entre ellas la de negar los nuevos rostros, demandas y derechos de los pueblos.

Educación básica

En la actualidad, existen propuestas orientadas a la formación de docentes indígenas que recuperan el debate del campo de la educación intercultural y bilingüe; sin embargo, para la formación de maestros que laboran en la educación básica del sistema general, el tema de la diversidad e interculturalidad ocupa una posición marginal y está siendo sustituido por el enfoque de la educación inclusiva.

Los datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2018), que establece como un criterio para identificar a la población indígena el ser hablante de una lengua originaria, indican que si bien niñas y niños indígenas en su mayoría se encuentran en el nivel de preescolar y primaria indígena de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) (68% y 54%, respectivamente), una alta proporción acude a las escuelas de preescolar y primarias de tipo general (23% y 43%); en la secundaria, la mayor proporción de jóvenes indígenas están en telesecundaria (52.4%), en secundarias técnicas (23.3%) y en secundarias de tipo general (21.4%). Esta información muestra la necesidad de interculturalizar la formación inicial y continua, no sólo de los maestros que trabajan en el medio indígena, sino también de los que laboran en todo el sistema de educación básica.

Con base en el diagnóstico que elaboramos, cabe afirmar que en nuestro país los procesos de escolarización de educación indígena en preescolar y primaria muestran: *a)* la persistencia de una práctica docente que privilegia el uso del español; *b)* las contradicciones que enfrentan los docentes para enseñar las dos lenguas cuando las condiciones de continuidad escolar de las y los niños indígenas en secundaria y los siguientes niveles sólo reconoce el dominio oral y escrito del español, además de no contar con educación indígena o intercultural y bilingüe después de la escuela primaria; *c)* la desubicación lingüística de los docentes que se asignan a la educación primaria y preescolar indígena; *d)* la inequidad que presentan las trayectorias escolares y formativas de los maestros asignados a la educación en el

medio indígena; *e)* la persistente discriminación a niños y maestros por ser hablantes de lenguas originarias; *f)* la negación que desde el sistema escolar se hace de los saberes y prácticas culturales de los pueblos originarios; *g)* la carencia de infraestructura y servicios básicos en la mayoría de las escuelas indígenas, inequitativamente mayor que en la media nacional.

A partir de lo anterior, no cabe duda que la formación docente para un trabajo bilingüe —lenguas originarias y español—, es una asignatura pendiente. El discurso recurrente resalta que el problema principal es la carencia de métodos específicos (lengua indígena como L1 o como L2 y el español), aspecto que se reduce a una dimensión más bien técnica, sin reconocer la ausente operación de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003). En las aulas de primaria y secundaria no es un hecho el uso de la lengua indígena como lengua de enseñanza. Aunque existen materiales en algunas lenguas indígenas, no abarcan la totalidad de las que se hablan y los docentes tampoco tienen una formación que les permita trabajar con las lenguas presentes en las aulas; muchos de ellos, en efecto, no hablan la lengua de sus alumnos o de la comunidad en donde se ubica la escuela. En consecuencia, tampoco la alfabetización inicial se lleva a cabo en la lengua indígena, para posteriormente pasar a la enseñanza del español y de su escritura como segunda lengua.

La formación docente para un trabajo bilingüe —lenguas originarias y español—, es una asignatura pendiente.

Desde la investigación que se realiza en escuelas urbanas se señala: *a)* la discriminación y racismo dirigidos de modo solapado o explícito a niños, jóvenes y familias migrantes indígenas en las ciudades; *b)* la dificultad de los docentes para trabajar desde una perspectiva de diversidad en distintas dimensiones, entre ellas la lingüística, la étnica y la cultural; *c)* la reducción del enfoque intercultural a una perspectiva de vulnerabilidad para atender a niñas y niños indígenas en escuelas y programas sociales; *d)* la ausencia de un trabajo integral desde todos los niveles para ampliar las perspectivas de lo que es enseñar, aprender y evaluar en contextos de diversidad y desigualdad social.

En las zonas urbanas, el sistema escolarizado mexicano reproduce una universalidad hegemónica que, por una parte, se conforma con el reconocimiento y el respeto como puntales para una "verdadera solidaridad social", la cual no se logra ni se ha visualizado como imprescindible; por otra, plantea

respeto y reconocimiento a la persona dentro de su condición de indígena, lo cual se traduce como distancia entre las culturas, manteniendo la hegemonía de una sobre la otra.

En varios centros escolares de las principales zonas metropolitanas de México, las lenguas distintas al castellano no se consideran un factor dentro del proceso de aprendizaje, sino un justificante para la alienación del menor. Se identifican episodios de segregación étnica y el desarrollo de ciertas pautas de bilingüismo como estrategia de defensa frente a la violencia interétnica. En grandes ciudades —Guadalajara, Monterrey, Ciudad de México—no se resuelve la pertinencia lingüística de la atención educativa en escuelas que presentan una composición multicultural, y la emergencia de contextos donde coexisten varias lenguas y variantes coloca a los niños en mayor desventaja y se aleja de la equidad educativa.

Por otra parte, hay una serie de situaciones que afecta a las escuelas multigrado, muchas de las cuales tienen estudiantes indígenas. Además de la ausencia de un programa de formación específica para los docentes de esta modalidad, los problemas se derivan de la densidad poblacional; de la distancia de las escuelas a las cabeceras municipales, donde suelen vivir los maestros; de la infraestructura y el equipamiento deficientes; y del escaso acceso a programas públicos de apoyo.

La investigación también advierte el traslape entre la población de *jornaleros agrícolas migrantes* y la *indígena*. De los jornaleros agrícolas, 40% pertenece también a una comunidad indígena. La situación de pobreza o marginalidad condiciona, entre otros aspectos, el acceso de niños y niñas de familias jornaleras a la educación escolarizada, o su permanencia una vez matriculados. La migración les impide permanecer un ciclo escolar completo en un mismo lugar. La oferta educativa no se adapta a la circunstancia de diversidad cultural que se manifiesta en los lugares de destino. Asimismo, los docentes trabajan en condiciones precarias y sin contar con los materiales educativos adecuados.

Educación media superior

En lo que toca al nivel medio superior en regiones rurales e indígenas del país, el programa federal de telebachilleratos comunitarios fue creado en el 2013 con el fin de ampliar su cobertura; hoy cuenta con más de 3 300 planteles. Como destaca Carlota Guzmán (2018), si bien esta modalidad de

bachillerato se encuentra presente en contextos indígenas, no existen datos acerca de los planteles que cubren población indígena. Esta propuesta educativa ha ampliado su cobertura, pero acusa fuertes debilidades por las deficientes condiciones laborales y de perfil de los docentes, quienes no tienen la formación didáctico-pedagógica requerida por ser egresados de diferentes licenciaturas e impartir asignaturas que no van de acuerdo con su perfil.

Educación superior y posgrado

A nivel superior, según observan Dietz y Mateos (2011) y Mateos y Dietz (2016), el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística se ha expresado de forma discontinua y limitada. En las universidades convencionales,

caracterizadas por la gran diversidad de su alumnado, el enfoque intercultural ha llegado de forma insuficiente, reducida generalmente a la adopción de acciones afirmativas —programas compensatorios en forma de tutorías, becas, cupos, etcétera— que no atienden al principio de justicia curricular necesario para transformar los contenidos de los planes de estudio de manera que se logre una formación culturalmente pertinente. Tampoco se ha discutido la posibilidad de generar espacios formativos que den cabida al pluralismo epistemológico.

Son pocos los indígenas egresados de las universidades que continúan sus estudios en posgrado, a pesar de formar parte de sus expectativas y planes de vida.

Algunas universidades y centros de investigación han puesto en marcha iniciativas que impactan los currículos, pero tales acciones consisten principalmente en ofrecer cursos o asignaturas optativas —sin adecuaciones disciplinares, transversalización real ni integración obligatoria a las mallas curriculares— de contenidos formativos que buscan sensibilizar a profesores y estudiantes sobre la diversidad cultural de nuestro país. Pocas universidades han asociado acciones de descentralización y regionalización de la oferta académica con la atención de vocaciones regionales y demandas concretas de grupos indígenas; ello permitiría que no se enfocaran sólo en el acceso a la educación superior, sino también en su pertinencia. Es sintomático que la diversidad en las instituciones de educación superior no sea un tema en la agenda de las autoridades universitarias; esto se observa en el reciente documento entregado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) al gobierno federal entrante, titulado *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior de México*.

En posgrado, las acciones se han concentrado en el impulso a becarios indígenas en programas de maestría y doctorado en México y el extranjero. Son pocos los indígenas egresados de las universidades que continúan sus estudios en posgrado, a pesar de formar parte de sus expectativas y planes de vida, debido a problemas de acceso, competencias distintas a las solicitadas para ingresar en programas de calidad (por ejemplo, el dominio del inglés), la ausencia de programas de posgrado con enfoque intercultural, etcétera.

Por otro lado, las doce universidades interculturales actualmente en operación constituyen un subsistema de la educación superior en México que tiene la intención de atender necesidades, demandas y propuestas de formación de nivel superior, particularmente de pueblos indígenas. Se identifican en ellas tres modelos de gobernanza: el modelo CGEIB, que se caracteriza por la influencia de dicha Coordinación y de los gobiernos estatales en su funcionamiento; el modelo de universidades privadas (como el del Instituto Superior Intercultural Ayuuk, creado en colaboración con el sistema universitario jesuita) o dependientes de organizaciones no gubernamentales (como el Instituto Intercultural Ñöñho [IIÑ]); y el modelo de la Universidad Veracruzana Intercultural, que se caracteriza por ser una entidad académica inserta en la estructura de una universidad convencional con autonomía.

Si bien desde su creación las universidades interculturales no han limitado el acceso a pueblos originarios, la mayoría de sus estudiantes son indígenas y más de 50% son mujeres. Esto ha abierto el acceso a la educación superior a jóvenes generaciones de origen culturalmente diverso, que de otra manera no hubieran tenido la oportunidad de construir un proyecto de desarrollo profesional. También ha generado procesos de reconfiguración de las identidades de los jóvenes indígenas y de su posición en sus comunidades y regiones en razón de su grupo etario, género, nivel de escolaridad, etcétera.

Sin embargo, hay aspectos preocupantes en el diseño y la operación de las universidades interculturales: *1)* el insuficiente y errático financiamiento, la falta de apoyos económicos a sus estudiantes (provenientes de los sectores más marginados de la sociedad) y la carencia de infraestructura (comedores, dormitorios, bibliotecas, laboratorios, etcétera); *2)* las precarias formas de contratación, la ausencia de programas de basificación, esquemas de formación e incentivos para la permanencia de los docentes; *3)* la subordinación y sujeción a los vaivenes políticos de los gobiernos de los estados donde operan; *4)* la escasa vinculación con universidades convencionales y su marginalidad en el ámbito de la educación superior; *5)* el carácter heterodoxo y poco convencional de su oferta académica, así como cuestionamientos sobre su pertinencia y calidad; *6)* las trayectorias educativas precarias y marginales de muchos estudiantes de estas instituciones educativas; *7)* los retos de los egresados en el mercado laboral, en sus comunidades y en el ámbito académico para quienes aspiran continuar sus estudios; *8)* la inequidad en los procesos de evaluación y acreditación de sus programas académicos por la ausencia de indicadores específicos y pertinentes de calidad; y *9)* los limitados usos de las lenguas indígenas y su rol en procesos de normalización lingüística.

A modo de conclusión

A partir del diagnóstico realizado identificamos seis campos de acción donde se sintetizan las principales propuestas de acción que hemos elaborado para cada uno.

Campos prioritarios y propuestas de acción para interculturalizar el SEN:

1. *Estado, normatividad y políticas*. Se argumenta la importancia de fomentar la construcción de políticas públicas "desde abajo", escuchando e integrando a todos los actores implicados, especialmente a los pueblos indígenas y afromexicanos. También se destaca la apremiante necesidad de reconocer que las políticas de atención a la diversidad son para todos, no sólo para los pueblos indígenas: son políticas diferenciadas que deben regir la relación entre el Estado y los pueblos y grupos sociales, culturales y lingüísticos diferenciados. Por ello, se propone revisar los indicadores que miden el logro y la calidad educativa, a fin de que den cuenta de la riqueza de los pueblos indígenas y afromexicanos y de sus formas de aprender y ver el mundo, y de que no se sigan imponiendo criterios homogeneizantes a través de las pruebas estandarizadas. Finalmente, se destaca la importancia de retomar las *Directrices para mejorar la atención educativa de niños, niñas y adolescentes indígenas en educación b*ásica, emitidas por el INEE (2017), en el diseño de las nuevas políticas educativas.
2. *Enfoques teóricos, epistemológicos y metodológicos sobre EIB*. Se aboga en favor de una real valoración y dignificación de las lenguas y culturas indígenas en el ámbito educativo formal, lo que implica superar los planteamientos en pro de una educación inclusiva para la población indígena que, al ser considerada un sector vulnerable de la nacional, tiende a subvalorar y victimizar a los estudiantes, sus lenguas y culturas desde una visión de déficit sociocultural, lingüístico y educativo. Ello supone inevitablemente fomentar la participación de las comunidades, organizaciones, movimientos y pueblos indígenas y afromexicanos en la investigación, diseño, implementación, seguimiento y evaluación de los procesos, programas y materiales educativos destinados a ellos y al conjunto de la población nacional, con el objeto de contribuir a eliminar el racismo estructural y la discriminación que caracteriza las relaciones entre la sociedad nacional y los pueblos indígenas. También se considera prioritario promover la flexibilidad y diversificación curricular, con el fin de adecuar la oferta educativa a las características de las poblaciones indígena y afromexicana. Asimismo, se recomienda fomentar la producción y difusión científicas diversificadas e interculturalizadas,

que promuevan los métodos colaborativos, el activismo académico y la emergencia de equipos de investigación-intervención interculturales en los que participen activamente integrantes de pueblos indígenas y afromexicanos.

3. *El bilingüismo como tema prioritario en las políticas lingüísticas y educativas*. Se afirma la importancia de revisar a fondo las políticas vigentes en estas materias y abrirlas a la participación de las poblaciones indígenas, a fin de sensibilizar de manera consistente y práctica sobre la presencia indígena en toda la República y la diversidad lingüística y étnica que implica. Aumentar los materiales didácticos de apoyo y propiciar el uso de lenguas originarias en diferentes ámbitos de uso, donde predomina mayoritariamente el español. Aprovechar el paisaje lingüístico para el uso escrito de las lenguas originarias en sus localidades y regiones, lo que contribuiría a contar con personas bilingües más competentes. Concienciar a padres de familia, maestros y a los niños de las llamadas escuelas bilingües (sobre todo las urbanas) sobre el valor de todas las lenguas y de su poder comunicativo.
4. *Formación de docentes e investigadores para la EIB*. Se argumenta la necesidad de integrar equipos de profesionales e investigadores, indígenas y no indígenas, con la finalidad de fortalecer y reconstruir las instituciones y las propuestas de formación inicial y continua de docentes para el medio indígena, considerando el derecho a la educación de los pueblos basada en sus procesos de decisión, saberes y expectativas de vida. Recuperar los recursos humanos que se han formado en los campos de educación indígena, educación intercultural y atención a la diversidad sociocultural y lingüística, a fin de trabajar en una propuesta de formación de docentes para la educación básica general que contemple el tema de la diversidad y la diferencia con sentido de equidad y derecho. Fortalecer en las escuelas normales la reformulación de las concepciones curriculares sobre la diversidad, la inequidad, la injusticia cultural y las implicaciones de los procesos escolares en escenarios multiétnicos y multilingües. Consolidar a la Universidad Pedagógica Nacional como institución encargada de nivelar y profesionalizar docentes indígenas. Impulsar el trabajo de equipos de docentes, especialistas, padres de familia y agentes vinculados con la educación escolar indígena, para redefinir modelos de evaluación de los aprendizajes escolares de las niñas, los niños y jóvenes indígenas orientados a reconocer diversas formas de aprender y habilidades de diversos tipos. Fomentar la investigación sobre las prácticas magisteriales y los procesos de formación de docentes para los medios indígena y general, en contextos de diversidad y desigualdad.

Es necesario fortalecer en las escuelas normales la reformulación de las concepciones curriculares sobre la diversidad, la inequidad, la injusticia cultural y las implicaciones de los procesos escolares en escenarios multiétnicos y multilingües.

5. *Interculturalidad en básica y media superior*. Se propone ampliar la estrategia educativa intercultural en zonas urbanas y metropolitanas, de tal manera que el profesor o profesora bilingüe (español-lengua vernácula) trascienda su papel como intermediario-traductor. Considerar la situación sociocultural de desigualdad que condiciona la formación escolarizada de los estudiantes, la cual debe ser un punto de partida para fundar una estrategia de reconocimiento y respeto distinta a la culturalista. Retomar experiencias y proyectos educativos de corte crítico, la mayoría no escolarizados, para enriquecer y contextualizar el sistema educativo y su propuesta intercultural.
6. *Interculturalidad en la educación superior*. Las propuestas de acción abarcan tanto a las universidades convencionales como a las interculturales. En cuanto a las primeras, se propone posicionar en las agendas institucionales y de políticas de educación superior la necesidad de reconocer la diversidad del estudiantado, a través de acciones concretas y coordinadas con enfoque de derechos. Generar un diálogo interinstitucional y al interior de cada universidad para construir espacios formativos que den cabida al pluralismo epistemológico y lingüístico en las diversas disciplinas.

Con respecto de las universidades interculturales, se plantea otorgar autonomía a las universidades interculturales para academizar sus procesos y órganos de toma de decisiones, fortaleciendo la vida colegiada bajo el principio de respeto a los aportes epistémicos en un plano de igualdad. Redefinir la participación de la SEP —Subsecretaría de Educación Superior (SES) y CGEIB— y de los gobiernos estatales como partes de Consejos Consultivos que vigilen la calidad de los procesos formativos y democraticen la toma de decisiones del desarrollo académico institucional, evitando intervenir como actores dominantes, ya que hasta la fecha excluyen por completo la participación de académicos y de estudiantes. Crear nuevas universidades interculturales en regiones que carecen de ellas, como Oaxaca, Yucatán y Campeche, privilegiando criterios de pertinencia social y académica que desplacen presiones de grupos de poder. Consolidar y ampliar el financiamiento compartido entre la federación y las entidades, para que las

universidades interculturales profundicen sus procesos de fortalecimiento y su autonomía; invertir en aspectos clave de su operación, por ejemplo, la infraestructura básica de bibliotecas, internet, laboratorios, comedores y dormitorios (teniendo en cuenta la procedencia socioeconómica de sus estudiantes). Diseñar e implementar programas de basificación de sus docentes como profesores de tiempo completo, dándoles acceso en términos equitativos a los fondos federales e integrando a las universidades interculturales en la atención que todas las instituciones de educación superior reciben de la SES, para así poner fin a su discriminación. Impulsar la creación de un Centro de Investigación y Enseñanza sobre Lengua y Cultura, proyectado hace años como parte del modelo intercultural, con el fin de promover los derechos lingüísticos de los pueblos originarios en la educación superior e implementar estrategias de normalización lingüística.

Referencias bibliográficas

BARRIGA, Rebeca (1995). "México. País plurilingüe". *INTI: Revista de literatura hispánica* 42 (1): 115-131.

BERTELY, María (1998). "Educación indígena del siglo XX en México". En *Un siglo de educación en México*, tomo II, 74-110. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

CZARNY, Gabriela y Victoria Salinas (2016). "Formación de docentes indígenas: inequidades y demandas". *Investigación Educativa Duranguense* 9 (16): 39-46.

DIETZ, Gunther y Selene Mateos (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos.* Ciudad de México: Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe-Secretaría de Educación Pública.

GALLARDO, Ana Laura (2018). "El referente identitario del currículum de la educación básica mexicana: causas y consecuencias de la injusticia curricular". *Revista Educação Unisinos* 22 (1): 74-82. Disponible en <http://bit.ly/2slMCe0>.

GUZMÁN, Carlota (2018). *Avances y dificultades en la implementación del Marco Curricular Común. Telebachillerato estatal, Educación Media Superior a Distancia y Telebachillerato comunitario*. Ciudad de México: INEE.

(INEE). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas.* Ciudad de México: INEE.

(INEE). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017.* Ciudad de México: INEE- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

MATEOS, Selene y Gunther Dietz (2016). "Universidades Interculturales en México. Balance crítico de la primera década". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 21 (70): 683-690.

SARTORELLO, Stefano (2009). "Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: el caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas". *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 3 (2): 77-90.

SCHMELKES, Sylvia (2013). "Educación para un México intercultural". *Revista Electrónica Sinéctica* 40 (enero-junio): 1-12. Disponible en <http://bit.ly/2SKeUuw>.