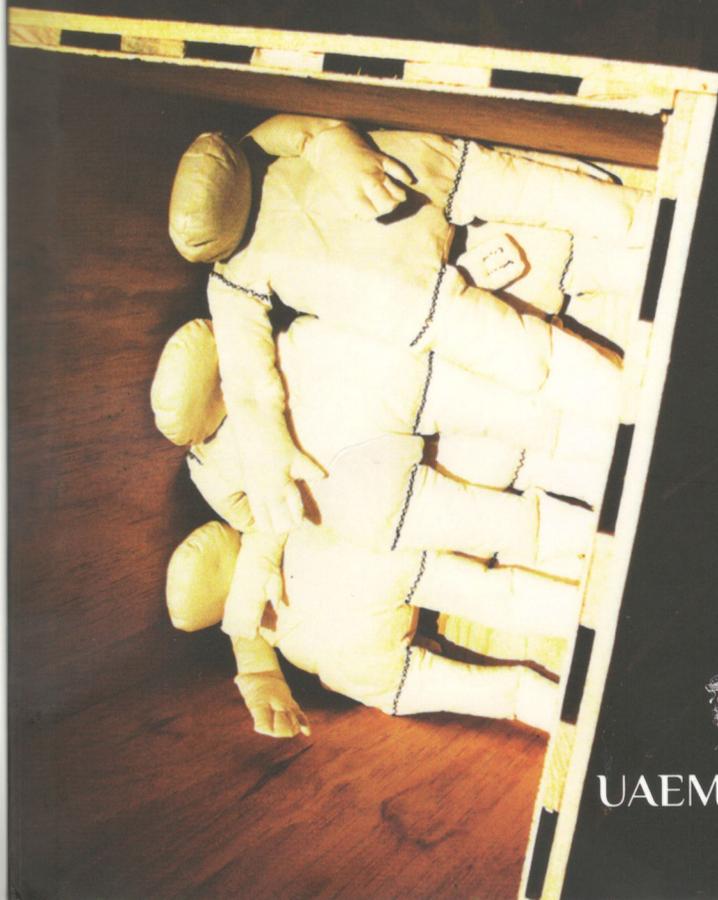


# EXCLUSIÓN SOCIAL EN LAS SOCIEDADES MULTICULTURALES

Comparación entre  
la situación actual en México  
y la República Checa

Rafael Juárez Toledo  
Andrea Preissová Krejčí  
Coordinadores



UAEM

Universidad Autónoma  
del Estado de México

## LA EDUCACIÓN EN SOCIEDADES MULTICULTURALES. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (EIB) EN MÉXICO

*Zuzana Erdšová\**

*María Madrazo-Miranda\**

### RESUMEN

El trabajo aborda el tema de la educación institucional en sociedades multiculturales, concretamente en el caso de México, considerando las políticas y programas que desde principios del siglo XX apuntaron a la conformación de un modelo educativo que tomara en cuenta a la población indígena, lo que resultó en el proyecto institucionalizado en 1997 denominado Educación Intercultural Bilingüe, el cual se describe y analiza, ya que es la guía y fundamento de la educación indígena en la actualidad.

Palabras clave: educación indígena, interculturalidad, educación intercultural bilingüe.

### ABSTRACT

The text addresses the topic of institutional education in multicultural societies, particularly in the case of Mexico, considering the policies and programs since the early twentieth century aimed at the creation of an educational model that takes into account the indigenous population, which the project resulted in institutionalized in 1997 called Intercultural Bilingual Education, which is described and analyzed, as is the guide and foundation of indigenous education today.

Key words: indigenous education, Interculturality, Bilingual and intercultural education.

### INTRODUCCIÓN

A pesar de la importancia que en la última década se atribuye a las modalidades educativas que toman en cuenta la diversidad cultural, hay que tener presente que los diferentes países se sustentan en contextos históricos diferentes y que en la actualidad enfrentan retos de distinta índole. Este texto, centrado en la educación intercultural bilingüe (EIB) mexicana, presenta un panorama general de este modelo educativo, se parte de un recuento histórico de los factores que originaron su creación, se describe sus características teóricas, la cobertura a nivel nacional y señala las fortalezas y debilidades de su realización actual.

\* Universidad Autónoma del Estado de México, México. Correos-e: [zuzana.erdosova@gmail.com](mailto:zuzana.erdosova@gmail.com) y [mmariamadrazomx@yahoo.es](mailto:mmariamadrazomx@yahoo.es)

Para poder llevar a cabo lo referido, es imprescindible hacer una serie de aclaraciones conceptuales, lo cual es necesario debido al empleo asistemático y polisémico que reciben los conceptos de multi, pluri e interculturalidad en las ciencias sociales y humanas actuales. Para este trabajo se tomarán en cuenta las definiciones propuestas por Ahuja *et al.* (2004) en el documento oficial base de la modalidad intercultural bilingüe. El uso que ellos dan a estos conceptos permitirá compartir con el mismo lenguaje conceptual y evadir las posibles aberraciones.

En cuanto al primer concepto, la multiculturalidad a menudo se entiende en sentido descriptivo como la constatación de la diversidad cultural en un territorio. En adición, frecuentemente se asocia con un tipo de políticas de Estado que promueven la actitud de tolerancia entre los diferentes grupos culturales, señalan y reconocen al otro como distinto, pero manteniendo las relaciones de poder que subordinan ciertos grupos a otros. “La multiculturalidad implica la coexistencia de diversas culturas en un determinado territorio. En su dimensión ético-política, dicho concepto no alude a la relación de respeto y convivencia equitativa entre las diversas culturas, pues los vínculos que se establecen están signados por profundas desigualdades” (Ahuja *et al.*, 2004: 37).

Por otra parte, la pluriculturalidad, probablemente es el concepto más vago de los tres y su sentido en las obras de los diversos autores está marcado por una asistematicidad significativa. Sin embargo, concierne a este trabajo dado que México, a partir de la década de los noventa tras una reforma constitucional, se autodefine precisamente como pluricultural.<sup>1</sup> Esta pluriculturalidad referida en la Constitución implica la construcción de un Estado democrático, incluyente y al mismo tiempo culturalmente pluralista (Ahuja *et al.*, 2004: 38).

Por último, el concepto de la interculturalidad suele usarse en sentido meramente descriptivo, o en sentido propositivo que presupone la transformación del *modus operandi* de la sociedad. Según el modelo educativo de la EIB:

---

<sup>1</sup> Artículo 2o. “La Nación mexicana es única e indivisible. La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas”. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Disponible en <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/3.htm?s=> (13-09-2012).

la interculturalidad se entiende como un proyecto social amplio, una postura filosófica y un funcionamiento cotidiano ante la vida; constituye una alternativa que induce a replantear y reorganizar el orden social, porque insiste en la comunicación justa entre las culturas como figuras del mundo y recalca la importancia de dejar libres espacios y tiempos para que dichas figuras puedan convertirse en mundos reales. Por ende, la interculturalidad reconoce al otro como diferente. No lo borra ni lo aparta, sino que busca comprenderlo, dialogar con él y respetarlo (Ahuja *et al.*, 2004: 40-41).

Obviamente, la construcción del marco de convivencia para la interculturalidad está en sus albores. Se podría decir que ésta no se refiere a una realidad sino a un proceso y una aspiración, la que hoy encuentra mayor respaldo en la problemática de los derechos humanos.<sup>2</sup> Dentro de tal marco, entendido como un patrimonio de la humanidad en construcción, ninguna cultura puede apropiarse del monopolio de la interpretación del mundo, sino que se postula la pluralidad de cosmovisiones en diálogo.

#### ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA

Desde tiempos coloniales, las intenciones educativas en Latinoamérica implicaban definir a los indígenas mediante categorías ajenas a sus propias culturas y educarlos en lo que externamente se opinaba que debían saber (Ramírez, 2006: 7). De tal modo que en la actualidad, la “educación indígena” como concepto no se refiere a la formación autónoma ejercida por los indígenas entre su propia gente, sino a las diversas maneras de instrucción emitidas desde la sociedad hegemónica hacia ellos.

Si durante el periodo colonial se practicaba la segregación sistemática de lo indígena y lo europeo, a partir del siglo XX empezó a arraigarse la idea de una necesaria integración de la nación fragmentada y la meta educativa principal de este siglo fue una sola: llevar la civilización de corte europeo a los pueblos indígenas. En el México posrevolucionario de los veinte nació una corriente ideológica llamada indigenismo que impactó sobre el pensamiento pedagógico latinoamericano de tal modo que sus remanentes son muy observables hasta la fecha. El pensamiento indigenista representaba el pilar del nacionalismo mexicano, su columna vertebral

---

<sup>2</sup> Según Stavenhagen (1992), los derechos humanos deberían incluir no sólo los derechos individuales, sino también los colectivos o étnicos.

era la idea del mestizaje (una hibridación racial y cultural llevada a cabo a través de una selección de las virtudes de raíz tanto europea como prehispánica). Los autores intelectuales de esta ideología como José Vasconcelos, Alfonso Caso, Moisés Sáenz, Manuel Gamio y Gonzalo Aguirre Beltrán compartían la idea básica según la cual la nación mexicana debía transformarse en mestiza y así alcanzar la modernización y el progreso. La educación tenía un papel primordial en el pensamiento indigenista; para Caso, los grupos indígenas y la nación eran dos entidades diferentes entre las cuales se podía tender un solo puente: la educación, con la finalidad de disolver lo indígena en lo nacional (Montemayor, 2008: 87).

Si los objetivos aculturadores de la educación indígena permanecían firmemente fincados a lo largo del siglo XX (hasta tal grado que algunos autores etiquetan el pensamiento político actual de neoindigenista, véase Llanes, 2008: 51-53), los métodos usados para alcanzarlos pasaron por una evolución gradual. Dado que el proceso de “civilización” iba de la mano con la difusión de la lengua española, la educación dirigida a los indígenas generalmente implicaba el rechazo de sus lenguas originarias y la castellanización fue la herramienta principal dentro de la educación indígena. El primer método utilizado fue el monolingüe, en el cual el español fungía como el único vehículo de enseñanza, pero ya desde los treinta empezó a implantarse también el método bilingüe en donde las lenguas indígenas servían como un instrumento en la transición hacia el castellano. Este último método se mantuvo vigente hasta la década de los ochenta. Con el tiempo, poco a poco se iba reconociendo la insuficiencia del método puramente lingüístico hasta empezar a tomar en cuenta la necesidad de un método basado también en la cultura, formulado por primera vez en el marco de la llamada educación bilingüe bicultural (EBB), que en México fue introducida aproximadamente en los setenta. Esta aproximación educativa supone que es posible educar a los individuos con competencia en dos culturas diferentes, separando una de la otra. Sin embargo, como señala Tubino: “postular que hay que educar a las personas para que adquieran la capacidad de transitar de una cultura a otra como si fueran dos entidades sincrónicas en paralelo es un error teórico” (2005: 86). Como consecuencia, en la práctica, la EBB era un modelo homogeneizante, excluyente y folclorizante, basado en un concepto estático y conservador de la cultura.

La etapa de la EBB en México fue relativamente corta y representó una época de transición entre dos visiones educativas: la antigua indigenista y la intercultural. Ya en los noventa el discurso educativo latinoamericano asimiló el concepto de la

interculturalidad que se incorporó en la pedagogía mediante la educación intercultural bilingüe (EIB), institucionalizada en México en 1997.

En términos generales, los noventa es la época clave para la inserción de la EIB en las acciones educativas en los países latinoamericanos, ya que es precisamente en esta década cuando se hacen ajustes constitucionales para reconocer la diversidad cultural de las sociedades particulares (Barnach, 1997). El gobierno mexicano reconoció constitucionalmente el carácter pluriétnico del país en 1992, motivado por los antecedentes internacionales, ante todo la ratificación del Convenio 169 de la OIT. La reforma constitucional entre otras cosas conllevó el reconocimiento del derecho a la igualdad de oportunidades en la educación. Sin embargo, el cambio oficial más significativo se produjo en el periodo 2001-2006 con el gobierno panista, cuando se especificó que la interculturalidad en México ya no se podía reducir a la EIB destinada únicamente a los indígenas sino a toda la población en general. Aunque se haya enfatizado tal simetría educativa, se trata principalmente de un giro político y discursivo con aplicación mínima en práctica.

El panorama mexicano no se aleja demasiado de las estrategias educativas que se están llevando a cabo en toda la región latinoamericana, lo cual es visible ante todo en el manejo de la problemática indígena en el discurso político, donde se han arraigado los conceptos de la pluri, multi e interculturalidad, con diferentes acepciones o connotaciones. En resumen, la óptica por la cual se ha visto la educación indígena a lo largo del siglo XX ha pasado desde las visiones claramente asimilacionistas hasta el reconocimiento oficial de la diversidad cultural de los países, sin embargo, la teoría aceptable en la escena internacional –a menudo formulada precisamente para la misma– y las prácticas particulares, siguen siendo marcadas por contradicciones y representan realidades diferentes.

#### PRINCIPIOS DE LA EIB

De acuerdo con el texto oficial *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*, la EIB se define como “el conjunto de procesos pedagógicos intencionados que se orientan a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales y de intervenir en procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural”. Una educación de este

corte supone que los alumnos aprenden a entender y valorar tanto su propia cultura como las ajenas (Ahuja *et al.*, 2004: 49).

La EIB, tal como insinúa su denominación, se compone de dos aspectos básicos: el enfoque intercultural y el enfoque lingüístico.

#### *Aspecto intercultural*

Los objetivos de este enfoque son dos. Primero se trata de desarrollar en los alumnos la capacidad de comprender la realidad desde perspectivas culturales diversas, tanto de la propia como de las ajenas, de manera contextualizada y crítica. Para que esto sea posible, la experiencia directa con la otredad es imprescindible. Además, mediante tal convivencia, se busca la implantación cotidiana de los valores interculturales: “No se trata de quedarse en el ámbito del razonamiento y la opinión sino de que nuestra conducta sea un reflejo de nuestra forma de pensar” (Ahuja *et al.*, 2004: 52-53).

Como segundo objetivo se busca reforzar la identidad mediante el conocimiento de la cultura propia y el orgullo por la misma. Éste va dirigido claramente a los portadores de las culturas indígenas y hablantes de sus lenguas respectivas, las que se encuentran subvaloradas y privadas del prestigio y estatus social.

En general, educar en miras a la interculturalidad supone ir replanteando las relaciones entre los grupos culturales, reconocer las diferentes cosmovisiones como igualmente válidas y así reforzar la conciencia de que cada cultura representa sólo uno de los modos posibles de interpretar la realidad. En México, esto significa dejar atrás una educación regida por los patrones estrictamente occidentales y “dar entrada” a los saberes procedentes de otras culturas, concretamente la indígena (Ahuja *et al.*, 2004: 49-52).

#### *Aspecto lingüístico*

También los objetivos de corte lingüístico son dos. Primero, se pretende desarrollar competencia comunicativa en la lengua materna, casi siempre una lengua indígena (L1) y en una segunda lengua, el español (L2), tanto en el plano escrito como oral,

es decir, el desarrollo del bilingüismo<sup>3</sup> equitativo que elimine las relaciones diglósicas imperantes entre el español (la lengua alta) y las lenguas originarias (lenguas bajas). Esto supone un proyecto de revitalización de las últimas de tal modo que trasciendan de los ámbitos privados a los públicos. Como resultado de lo anterior, los hablantes de estas lenguas emplearían el español como *lingua franca* con el resto de la población que no hable su lengua ancestral.

Otro aspecto importante del modelo es que la práctica educativa debe ajustarse a las características de la localidad atendida por cada escuela. Así, si la L1 del alumno es una lengua indígena, desde nivel preescolar se le enseñará el castellano como L2. Si la L1 del alumno es el español dentro de un contexto indígena, se le enseñará la lengua originaria de la región como L2. En las regiones cuyas características sociolingüísticas lo requieran, deben emplearse estrategias especiales para lograr no sólo un bilingüismo, sino multilingüismo. Y finalmente, si la escuela se encuentra en un contexto monolingüe en castellano, “la orientación del bilingüismo partirá de la sensibilidad lingüística hacia la valoración de los idiomas indígenas” (Ahuja *et al.*, 2004: 54-55). A estos alumnos, aparte de su L1 que es el español, se les enseñarán lenguas extranjeras.

Como segundo objetivo de índole lingüística, se plantea educar a los alumnos en materia de la realidad multicultural y multilingüe de su país. Es decir, si la situación sociolingüística de la región es determinante para las prácticas educativas, la meta común subyacente es la valoración de todas las lenguas habladas en México (Ahuja *et al.*, 2004: 54).

### *Calidad educativa*

Al evaluar la calidad de la EIB, se tiene presente que esta modalidad educativa no plantea los mismos objetivos que el resto del sistema educativo nacional. Es más, se reconoce que aún dentro del modelo educativo, las metas van a variar entre regiones y localidades, ya que se debe atender a los alumnos a partir de la diversidad y no desde las mismas bases, intereses y necesidades. Por ejemplo, como se vio, el bilingüismo equilibrado como objetivo se plantea sólo para las poblaciones indígenas (Ahuja *et al.*, 2004: 56-57). Por eso, la Coordinación General de la EIB (CGEIB) divide su actividad

<sup>3</sup> Por bilingüismo se entiende el uso equilibrado de dos sistemas lingüísticos con competencias comunicativas semejantes (Ahuja *et al.*, 2004: 53).

entre dos ramas: la EIB misma y la llamada “educación intercultural para todos”.<sup>4</sup> De tal modo que se distingue entre tres contextos principales en los cuales debe funcionar la modalidad intercultural y/o bilingüe (Ahuja *et al.*, 2004: 59-61):

1. Escenario minoritario homogéneo:<sup>5</sup> “grupos culturales minoritarios que viven en territorios circunscritos y que asisten a escuelas que atienden solamente a estudiantes de ese mismo grupo”. La EIB aborda principalmente a grupos indígenas con estas características, aunque obviamente existen también otros tipos de minorías culturales en México.
2. Escenario mayoritario homogéneo: “alumnos pertenecientes a la cultura mayoritaria del país y que conviven sólo con miembros de su cultura”. Para este segmento de la población se plantea el objetivo de conocer y valorar a los pueblos indígenas –sobre los cuales la sociedad mayoritaria tiene referentes poco claros– y así replantar la relación entre el grupo mayoritario y los grupos originarios.
3. Realidades multiculturales: grupos culturales diversos como resultado de los procesos migratorios causados por la globalización. Se considera que el papel más importante de la EIB está relacionado precisamente con estos contextos.

#### POBLACIÓN INDÍGENA Y COBERTURA EDUCATIVA

En el último censo de población del 2010 se muestra que en México la población total es de 112 336 538 habitantes y la población indígena bajo el criterio de adscripción a una etnia nativa y no únicamente por el aspecto lingüístico, suma alrededor de 15 701 279 personas.

<sup>4</sup> En <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/index.php/desarrollo-de-modelos-educativos-con-atencion-a-promover-la-educacion-intercultural> (10-10-2012).

<sup>5</sup> Se tiene en cuenta que ningún grupo en realidad es totalmente homogéneo, el término se usa sólo porque permite una orientación de la multitud de contextos en el país.

**Cuadro 1**  
**Población indígena de México**

2000	
Población total (5 años y más)	84 794 454
Se considera indígena	5 258 852 (6.2% de la población total)
a) y además es hablante de lengua indígena (HLI)	4 151 753 (78.9% de los indígenas)
b) pero no es HLI	1 101 316 (20.9% de los indígenas)
HLI	6 107 638 (7.2% de la población total)
No se considera indígena, pero es HLI	1 955 885 (2.3% de la población total)
Niños de 0-4 años (hogares de HLI)	1 233 455
2010	
Población total (3 años y más)	105 661 364
Se considera indígena	15 701 279 (14.9% de la población total)
HLI	6 986 413 (6.6% de la población total)
HLI que además se consideran indígenas	6 553 954 (93.8% de los HLI)
No HLI que entienden alguna lengua indígena	1 470 256 (1.49% de la población total)

Fuente: México, resultados censales 2000 y 2010 INEGI.

La población indígena en México se encuentra distribuida en los estados en porcentajes bastante variables:

**Cuadro 2**  
**Población total e indígena por entidad federativa, México (2005)**

<i>Entidad</i>	<i>Población total</i>	<i>Población indígena</i>	<i>Porcentaje de población indígena</i>
Total nacional	103 263 388	9 854 301	9.5%
Aguascalientes	1 065 416	6 644	0.6%
Baja California	2 844 469	69 675	2.4%
Baja California Sur	512 170	13 776	2.7%
Campeche	754 430	174 853	23.3%
Coahuila	2 495 200	13 225	0.5%
Colima	567 996	6 304	1.1%
Chiapas	4 293 459	1 261 752	29.4%
Chihuahua	3 241 444	141 337	4.4%
Distrito Federal	8 720 916	279 210	3.2%
Durango	1 509 117	39 912	2.6%

Continúa...

<i>Entidad</i>	<i>Población total</i>	<i>Población indígena</i>	<i>Porcentaje de población indígena</i>
Estado de México	14 007 495	810 311	5.8%
Guanajuato	4 893 812	24 408	0.5%
Guerrero	3 115 202	534 624	17.2%
Hidalgo	2 345 514	507 050	21.6%
Jalisco	6 752 113	76 586	1.1%
Michoacán	3 966 073	179 013	4.5%
Morelos	1 612 899	56 377	3.5%
Nayarit	949 684	59 126	6.2%
Nuevo León	4 199 292	57 731	1.4%
Oaxaca	3 506 821	1 575 736	44.9%
Puebla	5 383 133	909 426	16.9%
Querétaro	1 598 139	43 852	2.7%
Quintana Roo	1 135 309	342 572	30.2%
San Luis Potosí	2 410 414	343 179	14.2%
Sinaloa	2 608 442	60 021	2.3%
Sonora	2 394 861	112 606	4.7%
Tabasco	1 989 969	101 581	5.1%
Tamaulipas	3 024 238	47 936	1.6%
Tlaxcala	1 068 207	61 382	5.7%
Veracruz	7 110 214	969 439	13.6%
Yucatán	1 818 948	966 787	53.2%
Zacatecas	1 367 692	7 870	0.6%

Fuente: elaboración propia con base en los datos tomados de De la Torre, 2010: 37.

Los estados con mayor población indígena son los que se encuentran en el sureste y centro del país. La población indígena en México se encuentra asentada principalmente en comunidades rurales que padecen condiciones precarias en materia de vivienda, infraestructura, educación y servicios básicos, incluso algunas localidades se encuentran en zonas de alta marginación. Si bien un gran número de pueblos indígenas “han logrado preservar su identidad y su lengua [...] se han caracterizado por ser el grupo poblacional con mayor rezago y marginación. Su situación no sólo se debe al acceso diferenciado que han tenido a los bienes públicos, sino también a la discriminación y exclusión de las que han sido objeto” (De la Torre, 2010: 7).

Al paso del tiempo la dinámica de las sociedades indígenas se ha transformado, las cifras han venido en aumento, y los grupos originarios han enfrentado cambios importantes en su cultura y en su estatus social, debido a la migración a contextos urbanos, la influencia de los medios de comunicación y la globalización. En décadas recientes, por las presiones políticas y sociales ha tenido lugar la necesidad de reformas a la Constitución para enfrentar la profunda desigualdad que caracteriza a los pueblos indígenas.

Para empezar hay que señalar que la modalidad intercultural bilingüe no representa un conjunto de escuelas dentro del sistema educativo, sino que es un enfoque formativo contemplado como transversal en el futuro: “la CGEIB desarrolla los modelos educativos interculturales en coordinación con instancias del sector educativo encargadas de su operación posterior”.<sup>6</sup> Tal desarrollo planteado por la CGEIB se refiere a las siguientes acciones: 1. formación docente con enfoque intercultural por medio de cursos para docentes en servicio, 2. Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe impartida en 18 escuelas normales, 3. Programa de Atención a niños indígenas en Escuelas Generales, 4. asignatura estatal de Lengua y Cultura Indígena para la educación secundaria, 5. Bachilleratos Interculturales, 6. Universidades Interculturales. Por consiguiente, la CGEIB se encarga de la incorporación del enfoque intercultural bilingüe en el marco de la reforma curricular a través de los siguientes procesos: Reforma de la Educación Básica, Reforma Integral de la Educación Media Superior y Reforma a la Educación Normal.<sup>7</sup>

Como se observa, la EIB no es un sistema paralelo sino más bien una orientación educativa que atraviesa las escuelas existentes. Por eso, si intentamos orientarnos en la cobertura de la educación con aspecto étnico, tenemos que acudir a los diferentes tipos de escuelas centradas en los niños indígenas que existen en México. Entre éstas, hay que destacar la educación indígena y la educación comunitaria.

Es incuestionable que la educación básica es una etapa de formación fundamental, en la que se adquiere un aprendizaje integrado y los niños se desarrollan en lo físico, en lo social y en lo intelectual, sentando las bases del aprendizaje sistemático y continuo, así como las habilidades y actitudes que regularán su vida. En México, el sistema de educación primaria se cursa en seis grados y su conclusión es un requisito indispensable para ingresar a la secundaria. Este nivel educativo es obligatorio para niños cuya edad comprende de 6 a 14 años de edad y los servicios que presta el Estado son gratuitos.

<sup>6</sup> En <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/index.php/la-cgeib> (20-09-2012).

<sup>7</sup> En <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/index.php/la-cgeib> (11-09-2012).

En el ciclo escolar 2010-2011, la matrícula fue de 14.9 millones de alumnos en todo el país. Debido a la diversidad cultural y de los contextos geográficos, económicos y sociales del país, la educación primaria se imparte en tres modalidades: la primaria general que abarca 93.6% de los estudiantes, la primaria indígena o bilingüe y bicultural alcanza 5.7% y la educación comunitaria que cubre 0.7% de este nivel, las dos últimas se enfocan a los grupos étnicos.<sup>8</sup> La Secretaría de Educación Pública (SEP) brinda los servicios educativos de preescolar y primaria indígena a comunidades de 25 estados de los 31 que conforman el país.

Por educación indígena se denomina al “servicio brindado a la población indígena; su propósito es preservar y fomentar las costumbres, tradiciones y demás elementos de la cultura étnica, se caracteriza por ser bilingüe y bicultural” (INEGI, 2009).

**Cuadro 3**  
Cobertura de primaria indígena (ciclo 2010-2011)

<i>A nivel nacional</i>	<i>Ciclo 2000-2001</i>	<i>Ciclo 2010-2011</i>	<i>Incremento</i>
Alumnos	792 530	844 081	6.5%
Escuelas	9 065	10 009	10.4%
Docentes bilingües	32 006	36 397	13.7%

Fuente: elaboración propia con base en los datos de estadísticas históricas por estado del sistema educativo nacional 2000 a 2010. Sistema Educativo de la República Mexicana ciclo escolar 2010-2011 SEP citado por IEESA 2012.

Por su parte, la educación comunitaria atiende la problemática de la desigualdad de oportunidades educativas de los niños indígenas que residen en localidades rurales con menos de cien habitantes, generalmente en zonas marginadas.<sup>9</sup> Cabe señalar que los responsables de guiar o impartir los cursos en este modelo, se denominan instructores comunitarios, son jóvenes de entre 15 y 29 años de edad, originarios por lo general de zonas rurales y con escolaridad mínima de secundaria. Ellos prestan su servicio social como figuras educativas durante uno o dos años, y durante ese tiempo se instalan en la comunidad; a cambio reciben una beca para continuar con sus estudios y un apoyo económico mensual durante la prestación del servicio.<sup>10</sup>

<sup>8</sup> [www.sep.gob.mx/Estadi/principal.htm](http://www.sep.gob.mx/Estadi/principal.htm) pag. 57 (11-08-2012).

<sup>9</sup> [conafe.gob.mx/educacioncomunitaria](http://conafe.gob.mx/educacioncomunitaria) (12-10-2012).

<sup>10</sup> [conafe.gob.mx/educacioncomunitaria](http://conafe.gob.mx/educacioncomunitaria) (12-10-2012).

En la educación comunitaria se trabaja en grupos multigrado y con alumnos que presentan diferentes niveles de conocimiento y ritmo de aprendizaje, así como con características culturales distintas.

Una de las modalidades de la educación comunitaria es el Programa de Atención Educativa a la Población Indígena (PAEPI) del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe).<sup>11</sup> Este programa opera en 16 estados de la república y está dirigido a la población hablante de lengua indígena, incorpora en sus contenidos escolares saberes culturales que sirvan de retroalimentación en su entorno étnico, la lengua materna es el principal medio de comunicación en el aula, sin embargo, también se enseña el español con el propósito de favorecer un ambiente práctico y pedagógico bilingüe.

En este rubro también se encuentra el Programa de Albergues Escolares Indígenas (PAEI) de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), el cual contribuye a disminuir las dificultades de acceso a la educación. En 1972 la SEP puso en marcha los albergues escolares indígenas con el fin de proporcionar un apoyo asistencial a los niños indígenas de comunidades dispersas y con altos índices de marginación, que no contaban con escuelas de organización completa, para facilitarles así el acceso a la educación primaria o la conclusión de dicho nivel educativo (Hernández, 1988: 30). El proyecto se originó debido a la demanda de las mismas comunidades, en las que las escuelas se localizaban lejos de las casas, lo cual se convertía en un problema para los niños que tenían que caminar largas distancias, además, sus padres no podían acompañarlos (Esquivel, 2010: 63). Por lo tanto, los albergues, organizados por los profesores y padres de familia proporcionan un alojamiento temporal a los alumnos. Actualmente se cuenta con 1 081 albergues en 21 estados que atienden a un promedio de 50 escolares (Programa de Acción 2002-2010 citado en Esquivel, 2010: 6), que promueven el desarrollo integral de la población infantil y brindan servicios nutricionales mínimos y de salud, así como recreativos: [...] cuentan con dormitorio, cocina, comedor, sanitarios y regaderas [...] algunos tienen sala de usos múltiples equipada con computadoras. Funcionan de lunes a viernes los 200 días del ciclo escolar, pero no son centros educativos en un concepto

---

<sup>11</sup> Conafe (Consejo Nacional de Fomento Educativo). "En el año 2000, las necesidades imperantes en materia de atención educativa en el país obligaron al Conafe a proponer una estructura orgánica que favoreciera el desarrollo de la educación básica bajo los criterios de equidad y pertinencia en los sectores más vulnerables de la sociedad, es decir, marginados y de alto rezago educativo". [www.conafe.mx/gxpistes/antecedentes](http://www.conafe.mx/gxpistes/antecedentes) (12 de octubre de 2012).

formal. La formación académica se imparte en una escuela oficial ubicada muy cerca del albergue y las actividades extraescolares se realizan con el apoyo de promotores del Conafe (Memoria de la política pública..., 2001-2006: 98, en Esquivel, 2010: 63).

Lo anterior permite observar que el surgimiento y desarrollo de la EIB, en México es resultado de un constante ordenamiento social y político de los pueblos indígenas, es un proyecto educativo, social y cultural, que pretende en principio atender a uno de los grupos más necesitados del país.

Llaman la atención los límites de la implementación del modelo educativo que en la actualidad abarca sólo una pequeña parte del nivel preescolar y de primaria, mientras que los niveles de secundaria y medio superior prácticamente no están atendidos por esta modalidad. Aunque existe la voluntad de transversalizar el enfoque intercultural en todas las materias impartidas en las escuelas secundarias, el mayor logro de la CGEIB en la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) ha sido el plan de implementar la asignatura obligatoria Lengua y Cultura Indígena, aprobado en 2006. Sin embargo, esta asignatura sólo se impartirá en las escuelas secundarias situadas en regiones de más del 30% de población indígena.<sup>12</sup>

En cuanto al nivel medio superior, existe una modalidad llamada “bachillerato intercultural”, pero con cobertura mínima, ya que en 2009 contaba con sólo siete planteles, todos ubicados en zonas de alta presencia indígena.<sup>13</sup>

Y por último, a nivel superior existe una red de las llamadas universidades interculturales pero se trata de un proyecto incipiente y su cobertura (10 instituciones) no es suficiente en un país tan extenso como México.<sup>14</sup>

#### SITUACIÓN ACTUAL DE LA EIB

Al revisar los lineamientos generales del modelo educativo, podemos advertir varias incongruencias conceptuales. En primer lugar, dentro de la EIB, el concepto de la interculturalidad se reduce a un solo segmento del amplio panorama de la diversidad mexicana: la relación entre la sociedad mayoritaria y los pueblos indígenas. Sin embargo, como señalan los mismos autores, en México, la diversidad incluye un

<sup>12</sup> En [http://eib.sep.gob.mx/cgeib/dmodelos/eib\\_en\\_educacion\\_secundaria.pdf](http://eib.sep.gob.mx/cgeib/dmodelos/eib_en_educacion_secundaria.pdf) (10-10-2012).

<sup>13</sup> <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/index.php/bachillerato-intercultural-i?phpMyAdmin=0IKEIK9LLTU14OZJS-AHK7kwoJ0> (10-10-2012).

<sup>14</sup> [www.redui.org.mx](http://www.redui.org.mx) (10-10-2012).

número más amplio de actores (tales como las minorías religiosas o de otra orientación sexual). Cabe preguntar si en tal caso, la interculturalidad planteada no se aproxima más al problemático concepto de la biculturalidad. Por cierto, si el modelo de la educación bilingüe bicultural (el antecedente histórico de la EIB) con su carácter dualista fue propenso para recibir críticas, con la EIB el discurso se aleja de las dicotomías sencillas y se hace más complejo conforme sigue evolucionando la problemática de los derechos humanos, étnicos y de minorías a nivel global. La cultura ya no se presenta como algo que se pueda encasillar, ahora se reconoce su dinamismo interno y su capacidad para la interrelación en situaciones de contacto entre grupos diferentes. A pesar de esto, el modelo de la EIB se aleja de su predecesor más bien en el plano discursivo que en el práctico, y su noción de la diversidad de la cual se deriva la interculturalidad, asocia las minorías culturales solamente con los indígenas.

El segundo aspecto cuestionable es el hecho de que la cobertura de la EIB por ahora tenga que ver precisamente con los pueblos indígenas, aunque la teoría plantea una interculturalidad para toda la sociedad. Con esto, el concepto se niega a sí mismo, ya que no puede existir una interculturalidad unilateral, ejercida sólo por una parte de los actores involucrados.

De modo parecido, los autores del modelo educativo declaran que éste es de suma importancia en los contextos urbanos marcados por la migración y otros espacios semejantes (como son los campamentos de los jornaleros migrantes en zonas de agricultura comercial). No obstante tal afirmación, la cobertura en estos contextos es inexistente.

Como conclusión, si la EIB ha sido llevada solamente a las comunidades indígenas, habría que preguntarnos, ¿dónde llegan los alumnos a experimentar la convivencia cotidiana con la alteridad que se acentúa en la teoría educativa?

Al exponer sobre la problemática de la educación indígena, mediante un círculo vicioso necesariamente llegamos al punto crítico clave: el grado de autonomía que ejercen los indígenas en el sistema educativo.<sup>15</sup> Esto es visible en el análisis que hace Antequera sobre la EIB mexicana. Este autor señala que, al poner énfasis en la valoración de la diversidad en plano abstracto, a las escuelas de la EIB se les escapan las

---

<sup>15</sup> Habíamos insinuado que la autonomía y la autodeterminación son los ejes de las demandas formuladas desde los movimientos indígenas, en México, sobre todo el zapatista, y que el Estado se niega a concederles este derecho (es decir, definirlos como "sujetos de interés público"), manteniendo a los pueblos indígenas en un nicho jurídico ("objetos de interés público") marcado por el antiguo paternalismo indigenista.

especificidades contextuales de la localidad atendida. Para evitarlo, la escuela debería enfatizar la necesidad de construir condiciones políticas y económicas que favorezcan la implantación práctica de la axiología intercultural y, sobre todo, trascender el espacio del aula y ponerse a trabajar desde y para la comunidad. La escuela, burocratizada, masificada y politizada, no reconoce el derecho de los padres de familia de participar en las decisiones sobre lo que es o no es bueno para sus hijos (Antequera, 2010: 217-218). Acabamos entonces en el punto crítico mencionado: para que la EIB tenga sentido y obtenga resultados, es indispensable rechazar la hegemonía de las instancias oficiales e incentivar la participación activa de las comunidades indígenas para que desde sus propias cosmovisiones y prácticas ancestrales reconceptualicen la educación que reciben: una educación que hasta la fecha ha seguido los patrones pedagógicos occidentales tanto en forma como en contenido. Sólo al mostrar la voluntad de dejar atrás las estructuras pedagógicas impuestas por la sociedad globalizada, la interculturalidad dejará de ser una herramienta discursiva ventajosa y se convertirá en una aspiración real.

#### CONCLUSIONES

Existe una enorme brecha entre los pueblos indígenas que demandan la autonomía (también educativa) y las soluciones que el gobierno federal está dispuesto a ofertar. Además, el proyecto de la EIB aún queda a una enorme distancia de la realidad cotidiana que se vive en las aulas; digamos que hay logros institucionales, sin embargo, las condiciones de infraestructura y equipamiento, la preparación y condiciones de trabajo de los docentes, los libros de texto y la cobertura son factores que requieren mayor atención.

En la actualidad, la educación de corte intercultural y bilingüe la reciben las comunidades indígenas, mientras que la sociedad mayoritaria y sobre todo urbana está excluida del compromiso de educarse en el marco del carácter culturalmente diverso de su país.

Hay que tener presente que los problemas que enfrenta México como un país culturalmente diverso no se deben solamente a la ausencia de un diálogo respetuoso entre los grupos culturales presentes, sino que tienen raíces en la marginación política y económica de los grupos minoritarios, en este caso los pueblos indígenas (Antequera,

2010: 216). Es decir, aunque la práctica de la EIB se vaya realizando siguiendo el ideal que le dio origen, por sí misma difícilmente podría responsabilizarse por la transformación positiva de las relaciones entre los diversos actores culturales dentro del país, puesto que la primera piedra con la que tropezaría serían precisamente las relaciones de poder que impiden una realización igualitaria y pertinente de los procesos educativos.

No obstante todo lo expuesto, dentro del sistema educativo mexicano la EIB representa un avance teórico indiscutible que no se puede pasar por alto y que hay que seguir desarrollando.

#### REFERENCIAS

- Ahuja-Sánchez, R.; G. Berumen-Campos; M. Casillas-Muñoz *et al.* (2004), *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*, México, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB).
- Antequera-Durán, N. (2010), *Multiculturalismo e interculturalidad. Políticas y prácticas de la educación indígena*, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México.
- Barnach-Calbó Martínez, E. (1997), "La nueva educación indígena en Iberoamérica", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 13, pp. 13-33.
- Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) (2012), [http://eib.sep.gob.mx/cgeib/dmodelos/eib\\_en\\_educacion\\_secundaria.pdf](http://eib.sep.gob.mx/cgeib/dmodelos/eib_en_educacion_secundaria.pdf) (10-10-2012) <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/index.php/bachillerato-intercultural-i?phpMyAdmin=0IKEIK9LLTU14OZJS-AHK7kwoJ0> (10 de octubre de 2012).
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) (2012), [conafe.gob.mx/educacioncomunitaria](http://conafe.gob.mx/educacioncomunitaria) (12 de octubre de 2012).
- De la Torre García, R. (ed.) (2010), *Informe sobre desarrollo humano de los pueblos indígenas en México. El reto de la desigualdad de oportunidades*, México, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Esquivel-Alvirde, M. I. (2010), *Identidad étnica y el programa de albergues escolares indígenas: el caso de "Rangu ya batís hñahñu" en San Marcos Tlazalpan, Estado de México* (tesis), México, Universidad Autónoma del Estado de México.
- Hernández-López, R. (1988), "Albergues escolares: una alternativa con dificultades", *Revista Indígena: El INI hoy*, 40 Aniversario, número extraordinario, México.

- Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América (IEESA) (2012), [http://www.ieesa.org.mx/wp-content/uploads/2015/03/La-escuela-rural-en-el-nivel-preescolar-en-la-RM.rev\\_.pdf](http://www.ieesa.org.mx/wp-content/uploads/2015/03/La-escuela-rural-en-el-nivel-preescolar-en-la-RM.rev_.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2000), *XII Censo General de Población y Vivienda 2000*, México.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2009), *Perfil sociodemográfico de la población que habla lengua indígena* [on-line]. 2009 [cit. 2013-02-11], disponible en: [http://www.inegi.org.mx/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/poblacion\\_indigena/leng\\_indi/PHLL.pdf](http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/poblacion_indigena/leng_indi/PHLL.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2010), *XII Censo de Población y Vivienda 2010*, México.
- Llanes-Ortiz, G. (2008), "Interculturalización fallida", *Trace* [on-line], č. 53 [cit. 2010-09-20], en <http://trace.revues.org/index390.html>
- Montemayor, C. (2008), *Los pueblos indios de México. Evolución histórica de su concepto y realidad social*, México, Debolsillo.
- Ramírez-Castañeda, E. (2006), *La educación indígena en México*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Stavenhagen, R. (1992), "Los derechos de los indígenas. Algunos problemas conceptuales", *Nueva Antropología*, núm. 43, año XIII, pp. 83-99.
- Tubino, F. (2005), "La praxis de la interculturalidad en los estados nacionales latinoamericanos", *Cuadernos Interculturales*, núm. 3 (5), pp. 83-96.