

Derechos indígenas: una educación cultural y lingüísticamente pertinente

*Graciela Cortés Camarillo¹
Leyla Gisela Leo Peraza²*

La distancia entre los derechos consignados en la Constitución de 1917 y la que nos rige hoy en día alentaría a pensar en mejores condiciones para la educación de los pueblos originarios en lo que se refiere a la atención educativa pertinente y de calidad, sin embargo, aún existen brechas significativas. En México, la reforma constitucional de 1992 que define a nuestro país como pluricultural, sustentado en las raíces de sus pueblos indígenas, las reformas constitucionales sobre derechos y cultura indígenas de 2001, la promulgación en 2003 de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, la Ley General de Educación de 2016, además de la adhesión del país al Convenio 169 de la OIT, ofrecen un referente legal fundamental. Los avances en cobertura pudieran interpretarse con optimismo; no obstante, es preciso considerar que las escuelas indígenas ob-

1 Universidad Marista de Mérida.

2 Secretaría de Educación del Gobierno de Yucatán.

tienen los resultados académicos más pobres. El desempeño de niños indígenas nos permite predecir baja escolaridad y precarias oportunidades para una vida justa, situación que pone en tela de juicio el cumplimiento del Tercero Constitucional, donde se establece el derecho a una educación de calidad que desarrolle armónicamente todas las facultades del ser humano.

El propósito de este trabajo es analizar las condiciones que limitan el ejercicio pleno del derecho a la educación para niños y adolescentes indígenas, como lo establece el Artículo 3° Constitucional y las leyes aplicables. El documento se organiza en dos apartados, el primero enfocado a tres ámbitos, en donde se pueden observar las limitaciones existentes; el segundo presenta caminos que abren posibilidades para la atención de la población infantil y juvenil de pueblos originarios, de forma que puedan cerrarse las brechas en el cumplimiento del precepto constitucional.

Barreras: ámbitos de análisis

Las barreras identificadas para hacer realidad lo consignado en la Constitución, en la Ley de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y en la política respectiva pueden vincularse a tres ámbitos: el aula, el sistema educativo y las estructuras sociales. Las conclusiones de investigaciones realizadas en el aula mencionan que son los propios actores educativos quienes no ponen condiciones para el ejercicio del derecho a la educación en la propia lengua. Lizama (2008), Estrada (2008), Pool (1998) y Leo & Cortés (2015) han subrayado el papel del docente. Kumul & Poot (2011) señalan que los padres de familia y los niños no quieren una educación escolarizada en su propia lengua, pues prefieren que aprendan español para poder acceder a un trabajo.

El sistema educativo es cuestionado: la formación inicial y continua de docentes no se corresponde con los preceptos constitucionales (Cortés, 2008). Los apoyos pedagógicos que reciben y la infraestructura que las escuelas requieren son insuficientes y no pertinentes (Canto & Kuh, 2008). Cortés (2011) documenta un Diagnóstico de competencias comunicativas en lengua maya peninsular, llevado a cabo con profesores de educación indígena. Los resultados identifican que alrededor de 44.5% del personal docente registró un nivel de desempeño bajo y en algunos casos cercanos a nulo. La situación en la

península de Yucatán refleja una política de selección y formación continua de docentes que no ha enfatizado el dominio de la lengua materna.

En el nivel macro, las estructuras sociales construyen una jerarquía de lenguas que instala relaciones inequitativas entre los idiomas (Krotz, 2008). La tensión derivada provoca, en ocasiones, la devaluación de la lengua indígena y el desuso de la misma; con ello, la pérdida de saberes ancestrales y la suplantación de la cultura propia por la hegemónica.

El aula

El ámbito más cercano a la concreción del derecho a la educación es el aula, que, de acuerdo con la legislación educativa mexicana, debe ser lingüística y culturalmente pertinente para niños, niñas y jóvenes indígenas. De acuerdo con Morales (2009), la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) manifiesta que la propuesta educativa que se ofrece en este sistema se basa en tres enfoques: la interculturalidad, la multiétnicidad y el multilingüismo; este planteamiento se puede sintetizar como uno que atiende y valora la diversidad, considerándola como una fortaleza. La correspondencia de la política enunciada con las prácticas en el salón de clase ha sido criticada. Estudios realizados muestran que en ocasiones son los propios docentes quienes no conducen su trabajo en el aula de acuerdo con los principios declarados (Lizama, 2008; Canto & Kuh, 2008; Estrada, 2008; Pool, 1998).

En un estudio llevado a cabo en Yucatán por Kumul & Poot (2011) se menciona que los docentes dicen no enseñar en lengua maya porque los mismos padres de familia se oponen a que sus hijos reciban una educación en su propia lengua. Otra situación que se registró es que niños explican que hablan la lengua maya en casa, pero no en la escuela. Leo & Cortés (2015) entrevistaron a padres de familia hablantes de una lengua indígena, quienes expresaron el deseo de que sus hijos aprendan bien el español para que consigan un buen trabajo.

El punto de vista manifestado por docentes y padres de familia y, consecuentemente, la forma de participar en la educación de los niños no parece coincidir con las políticas emanadas de la Secretaría de Educación Pública en el Plan de Estudios 2011. En este documento se incluyen dos secciones que presentan las orientaciones pedagógicas para la educación indígena: los marcos curriculares y los parámetros curriculares. Los primeros establecen los

principios que guían al docente en su práctica; los segundos, lo referente a la enseñanza de la lengua indígena.

En los marcos curriculares se indica lo importante y valiosa que es la diversidad. Las formas de trabajo en el aula se deben conducir mediante la contextualización y la diversificación. Se explica que el currículum nacional se debería contextualizar en la cultura propia; esto podría significar que los aprendizajes determinados por el plan de estudios deben ser ubicados en la realidad del alumno. La diversificación se refiere a las formas como la cultura local puede aportar a los conocimientos contenidos en el currículum nacional para todos los niños de México. Las recomendaciones son generales.

Los parámetros establecen las guías pedagógicas para la enseñanza de la lengua indígena: utiliza las prácticas sociales del lenguaje como la estrategia para generar aprendizajes. Es importante reconocer que las orientaciones son muy claras y específicas. En esta sección se explica que la lengua originaria no es solamente un medio de expresión de niños, sino también un objeto de aprendizaje.

En 2011, por primera vez, las orientaciones pedagógicas para la atención de las poblaciones indígenas aparecieron en el Plan de estudios para educación básica que rige a todo el país (SEP, 2011). Aunque se muestran con amplio sustento, no parecen integradas entre sí ni con el corpus del Plan de estudios para la educación básica. También llama la atención que se omiten los principios propuestos por la DGEI: interculturalidad, multiétnicidad y multilingüismo.

Si tomamos las orientaciones propuestas como eje de la enseñanza, es difícil esperar que los docentes encuentren un referente sólido para conducir su trabajo en un aula en ocasiones bilingüe y, en otras, multilingüe. La realidad es compleja, pues en algunos casos existen escuelas de educación indígena en las que no se dispone de profesores hablantes de lengua nativa, o bien, no hablan la de sus estudiantes; en otros, los niños y adolescentes, que siendo hablantes de una lengua originaria se encuentran estudiando en una escuela general. Además, existen aulas multilingües en las que el docente sólo domina una lengua. También sucede que docentes que hablan la lengua de los niños, no la usan como medio de instrucción ni como objeto de estudio (INEE-UNICEF, 2016; Leo & Cortés, 2015).

Tanto la política expresa como las orientaciones pedagógicas contienen elementos que podrían ser apropiados para que los padres de familia valoren el aprendizaje de la lengua propia, en tanto que es portadora de filosofía, sabiduría ancestral y contemporánea. En muchos casos no es así, lo que

podría sugerir que no es un asunto que los docentes conversen y reflexionen con sus estudiantes ni con los padres de familia.

El sistema educativo

Si bien la diversidad lingüística, cultural y étnica es reconocida como fuente de riqueza en la política que se declara, en la realidad de las aulas no se refleja. No sólo en las escuelas generales, sino en las propias escuelas indígenas la diversidad de culturas, lenguas, modos de vida y experiencias históricas no han sido suficientemente valoradas. Incluso la educación misma ha contribuido al sojuzgamiento de las culturas minoritarias, vulnerables o diferentes, toda vez que el currículum único ha hecho invisibles o ignorados a los pueblos originarios en su vida contemporánea; en ocasiones, obligados a hablar en un idioma ajeno mediante formas no expresas, empujados a olvidar su cultura y su lengua. Ante este panorama, la educación para niños y adolescentes indígenas no ha contribuido al autorreconocimiento y autovaloración de los pueblos originarios. Investigaciones realizadas ofrecen evidencias al respecto (Bracamonte, 2014; Díaz-Polanco, 2009; Krotz, 2008; Lizama, 2008).

Recibir educación en la lengua materna es un derecho constitucional. Para hacerlo efectivo, el Estado mexicano tendría que ofrecer el servicio a toda la población originaria de México, en las 364 lenguas que se hablan en nuestro país (INALI, 2008). La realidad es distante. De acuerdo con el INEE, en 2014 la población mexicana indígena era alrededor de 11.9 millones, que representaban aproximadamente a 10% de los habitantes del país. De esa cantidad, se estimó que un poco más de 7.1 millones de personas eran hablantes de una lengua originaria de México, en esta cifra se incluyeron las personas monolingües que no hablan español.

Analizada por edad, en esta población identificamos aproximadamente 30% de niños y adolescentes. Este porcentaje corresponde a 3.9 millones, que estarían entre 0 y 17 años, periodo en el que deben asistir a la escuela o estarían próximo a hacerlo. La distribución geográfica de este grupo poblacional es amplia: alrededor de 1.4 millones en comunidades rurales, 312 mil en comunidades semiurbanas y más de 100 mil en comunidades urbanas (INEE-UNICEF, 2016).

La mayor parte de los niños y adolescentes hablantes de una lengua autóctona habitan en comunidades rurales, a menudo muy pequeñas y de difícil

acceso, lo que representa un reto para el sistema educativo mexicano; pero también viven en comunidades urbanas, en las ciudades grandes, algunas de las cuales no cuentan con escuelas de educación indígena, ya que no son consideradas comunidades indígenas en el sentido tradicional del término, pero que por la dinámica del mercado laboral, las familias hablantes de lenguas nacionales distintas al español se trasladan temporal o definitivamente a grandes urbes como Monterrey, la Ciudad de México y, en general, a cualquier zona urbana que ofrezca oportunidades de trabajo y de servicios.

Al inicio del ciclo escolar 2013-2014, considerando la población escolar entre 3 y 17 años, se contaba en el país con 30.6 millones de niños y adolescentes que asistían a la escuela. De ellos, 1.17 millones eran alumnos hablantes de una lengua indígena (HLI). En educación básica se registró la presencia de, al menos, 121 mil alumnos hablantes de lengua indígena que no hablaban español (INEE-UNICEF, 2016). Si bien la población considerada indígena tiene derecho a recibir educación en su lengua, la población monolingüe en alguna lengua originaria demanda de manera ingente una atención lingüísticamente pertinente. De no hacerlo, se estarían limitando seriamente sus oportunidades presentes y futuras al vulnerar su derecho a recibir educación.

INEE-UNICEF (2016) informan que de los 121 mil alumnos monolingües en alguna lengua originaria, 87 mil 652, que corresponde a 72% de ese grupo, asisten a escuelas preescolares y primarias indígenas. Alrededor de 15 mil 854 niños y adolescentes, aproximadamente 12.4%, acuden a escuelas que pertenecen al subsistema de educación general. Aquí se incluye no sólo a quienes cursan la escuela preescolar y primaria, sino a los adolescentes que estaban estudiando en diferentes tipos de servicio en secundaria. Esta situación señala claramente a una población que ha sido dejada al margen en el cumplimiento de sus derechos lingüísticos y culturales.

Por otra parte, los niños y adolescentes registrados como hablantes de una lengua originaria pueden ser bilingües o plurilingües. En el nivel de educación primaria, 53.4% asisten a escuelas indígenas y 43.4% a escuelas generales. Lo que revela un grupo cuantitativamente considerable que no está siendo atendido con pertinencia y calidad en su propia lengua. En secundaria, la situación es todavía más seria, pues no existe el sistema de educación indígena; lo mismo sucede con la educación media superior. De los alumnos que pertenecen a ese grupo y cursan la secundaria, 52.4% van a telesecundarias, 23.3% a secunda-

rias técnicas y 21.4% a las generales. En el nivel medio superior, 8 de cada 10 alumnos hablantes de una lengua originaria acuden a bachilleratos generales.

En una primera mirada, enfocada exclusivamente a las oportunidades que pueden tener los niños y adolescentes que pertenecen a hogares denominados como indígenas, es bien claro que el sistema educativo mexicano no tiene cobertura para atender de manera pertinente y con calidad a las poblaciones escolares hablantes de una lengua originaria. El subsistema de educación indígena únicamente atiende los niveles educativos iniciales (preescolar y primaria), pero ni siquiera en esos niveles es posible que toda la población de niños y adolescentes que se inscribe al sistema escolar acceda a recibir la atención a la que tiene derecho, como está establecido en el Artículo Segundo de la Constitución, así como en la Ley General de Educación y en la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. A partir de la educación media, a excepción de algunas iniciativas particulares que se han desarrollado en algunos estados, no existe una propuesta que las autoridades hayan formulado para atender las necesidades de educación en la propia lengua a la que tienen derecho estos jóvenes.

La diversidad lingüística de nuestro país desafía al sistema en diversas formas. Una muy importante es que el servicio educativo pueda ser ofrecido en la lengua de los estudiantes. El INEE-UNICEF (2016) presentan información valiosa a este respecto. Las lenguas más habladas, tanto por docentes como por los niños y adolescentes, son el náhuatl, el maya, lenguas mixtecas, totonaca y otomí. Esta coincidencia no garantiza que el docente y sus alumnos hablen la misma lengua, pues la migración puede dar por resultado diversas situaciones, como que un niño hablante de una lengua originaria se desplace a un sitio en donde se use otra; o bien, un docente que hable determinada lengua trabaje en una escuela en donde los alumnos se comuniquen en otra o varias, como es el caso de las ciudades que reciben familias migrantes. Las cifras advierten que en 48.1% de las escuelas de educación básica censadas hay al menos un alumno hablante de lengua indígena en donde no hay docentes que lo atiendan es su lengua.

En el sistema indígena, lo que parecería ser una situación ideal en las 24 mil 625 escuelas con alumnos y docentes que son hablantes de lenguas originarias, sólo en 59.7% de ellas los docentes hablan las mismas lenguas que los alumnos; en 9.5% hablan la lengua de sólo algunos alumnos; y en 25% los docentes hablan una lengua distinta a la de los alumnos. Además, es importante notar que se registran 65 lenguas o agrupaciones lingüísticas con una presencia me-

nor; algunas habladas por sólo algunos cientos o decenas de alumnos. Otra situación que resalta es la existencia de zonas en donde hay una desproporción entre el número de alumnos hablantes de una lengua y el de docentes. La falta de docentes que hablen la lengua de sus estudiantes también se observa, ya que se registraron casos en que los niños hablaban una lengua indígena mientras que sus docentes no. Esta situación se presentó en 834 escuelas de nivel preescolar y en 912 escuelas en el nivel de primaria.

Ciertamente, el análisis de la diversidad lingüística de nuestro país pone de manifiesto retos y hace visibles lagunas en las formas de organización de la educación, pues existe un sistema de atención especializado que no es accesible al 100% de la población indígena. Adicionalmente, el servicio se ofrece en comunidades consideradas indígenas, con una visión estática. Hemos observado una dinámica social resultado del marco económico que impera, donde las familias son empujadas a buscar oportunidades de empleo, lo que las obliga a moverse en muchas ocasiones del campo a la ciudad.

Marcos y mecanismos sociales

De acuerdo con Bracamonte (2014), la segregación de que fueron objeto los pueblos autóctonos durante la colonia y los primeros años de vida independiente representó condiciones graves de privación y exclusión. Si pudiera señalarse algún rasgo a favor, éste fue que la educación y socialización de la población infantil fue dejada en manos de la familia o la comunidad, y eso representó el uso de su lengua materna, así como el ejercicio de su cultura. Fue en los siglos XIX y XX cuando el proyecto homogeneizador que trataba de construir un espíritu nacionalista embistió con fuerza en contra de las lenguas mexicanas, a través de un sistema educativo castellanizador que estableció contenidos de aprendizaje que desplazaron la lengua y la cultura originaria. El resultado ha sido la disminución drástica de las personas hablantes de lengua originaria, especialmente reflejada en los grupos poblacionales de niños y jóvenes. Situación potencializada por las condiciones sociales y económicas que enmarcan la dinámica social y la migración en el país.

En los últimos años se han podido observar cambios en la perspectiva de la educación para los pueblos originarios. El consenso internacional respecto a la importancia de atender las necesidades educativas de niños que pertenecen a grupos étnicos originarios de todos los países del mundo ha sido

declarado reiteradamente (Jomtien, 1990; Dakar, 2000; XVIII Conferencia Iberoamericana de Educación, 2008). No obstante, de manera paradójica, la diversidad de culturas, lenguas, modos de vida y experiencias históricas no son suficientemente valoradas.

La educación formal a través de políticas y prácticas contrarias al discurso oficial siguen siendo “normalizadoras” de la cultura occidental, y en este proceso de homogeneización, una visión hegemónica ha hecho invisibles y puesto en situación de vulnerabilidad a las culturas originarias, que han sido ignoradas, inclusive obligadas o presionadas a hablar en una lengua ajena a la propia o encapsuladas en la trivialización de la cultura con propósitos comerciales para el turismo, principalmente. Ante este panorama, la propuesta de *educación intercultural* es presentada como un camino que puede contribuir al autorreconocimiento y autovaloración de los pueblos originarios.

La concepción que tiene el Estado mexicano de cultura, que da el marco al proyecto educativo intercultural, se refleja en el trabajo de Silvia Schmelkes, titulado “El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria” (SEP, 2006). En este documento se define el concepto de cultura como una construcción social e histórica, dinámica en cuanto a la creación y recreación de valores, que permanecen y combinan con el contacto de otros pueblos. En esta concepción se expone el papel esencial de la relación con otras construcciones sociales para la recreación de las culturas, que hace inadmisibles tomar como referente universal una sola cultura que esté por encima de las demás. Reconoce el hecho de que las relaciones se han construido históricamente de manera asimétrica, en la que una cultura es la hegemónica y las otras se encuentran subordinadas a ella; como es el caso de México, en donde se ha puesto en situación de vulnerabilidad a diversas poblaciones, entre ellas las indígenas, con el afán de asimilarlas u homogeneizarlas.

Los teóricos críticos enfocan la relación entre culturas desde la perspectiva del poder. Así explican una dinámica asimétrica entre las culturas occidental y tradicional. Esta asimetría se ha incrementado con los procesos globalizadores que han impactado los espacios locales, conduciendo las interacciones en una lógica de homogeneización cultural (Jiménez, 2009). Para McLaren, los grupos dominantes usan el término globalización con el propósito de “exagerar el carácter global del capitalismo como un poder totalmente acompasado e infatigable que, aparentemente, ningún estado-nación tiene los medios para resistir u oponerse” (Aguirre, 2003, p. 3). También presenta dos aproximaciones

a la globalización, una que la refiere como argumento de transnacionalismo, donde la idea es homogeneizar al compartir una cultura de consumo que explora la relación entre lo local y global, con énfasis en los intercambios simbólicos de valores, preferencias, gustos por encima de las desigualdades y relaciones de clase, además de la reorganización y la desaparición del Estado-nación; otra aproximación es la teoría de la globalización que ve lo local (códigos, monedas, hábitos y costumbres) como obstáculos para el crecimiento del capital, por lo que se desarrollan nuevas instituciones transnacionales más apropiadas que permitan el libre comercio. La expansión de mercados entre fronteras siempre beneficia de manera inequitativa a los grupos sociales, basada en la explotación y dominación de las clases dueñas de los medios de producción, distribución e intercambio sobre las clases trabajadoras (Aguirre, 2003).

Ante la explotación de los trabajadores, las amenazas sobre el medio ambiente natural e injusticias globales en una sociedad mal estructurada, en donde los grupos de poder son los que deciden el orden social, las organizaciones internacionales como la UNESCO plantean que el gran reto del siglo XXI es configurar un orden mundial en el que los derechos humanos constituyan realmente la base del derecho y de la política. Sin embargo, Villoro (2009) argumenta que no bastan las buenas intenciones, pues la vigencia de los derechos humanos apela a la voluntad e ignora las causas económicas y sociales que imposibilitan el respeto y el ejercicio pleno de esos derechos. La educación es clave para construir formas equitativas de relacionarse entre personas y culturas, pero no es suficiente. Es necesario transformar las estructuras sociales, políticas y económicas, así como las instituciones que representan al sistema hegemónico (Chomsky & Dieterich, 2002; Aguirre, 2003; Freire, 2012).

Ante estos “males” que ha traído la globalización, la propuesta de Villoro (2009) es construir un nuevo orden social diferente y opuesto al capitalismo mundial; sería un orden plural que respondiera a la multiplicidad de culturas. Fornet-Betancourt (2004) propone repensar las lógicas de desarrollo y retomar lo mejor de cada tradición. La cultura “global” no ha sido resultado de un acuerdo racional entre culturas, sino que para muchos pueblos ha resultado en enajenación en formas de vida no elegidas. La solución tiene que mostrar mejoría en los problemas que ha causado la globalización.

Frente a la cultura occidental se abre la posibilidad de aceptación de una pluralidad de culturas distintas, porque el mundo habitado por la especie hu-

mana es plural, con diferentes puntos de vista sobre la realidad y formas de vida de los grupos humanos. No se existe sin los otros, la diversidad nos enriquece.

Tanto Fonet-Betancourt (2004) y Villoro (2009) coinciden en que la cultura global es resultado de la dominación de los grupos hegemónicos a través de la violencia, producto de la lógica colonizadora. Así se conformó el modelo de hegemonía cultural que dio lugar a la discriminación étnica, social y sexual. De allí que se acompañe de resistencia y reacción ante la imposición de una cultura dominante. Frente al papel hegemónico de una cultura se debe insistir en el valor semejante de todas las culturas.

Para Villoro (2009), en la cultura occidental se identifican tres rasgos: el individualismo, la racionalidad y el atomismo de la sociedad. En contraposición, las culturas indígenas presentes en varios pueblos de América (Guatemala, México, Perú, Chile, etc.) proponen el comunalismo: la relación del individuo con la colectividad y la relación comunitaria del individuo con una forma de poder compartido.

El primer rasgo occidentalizador es el individualismo. La propuesta de las culturas indígenas es, frente al “yo”, el “nosotros”. La relación del individuo con la colectividad, que podríamos hoy entender como la “democracia comunitaria” que trataría de lograr el bien común para toda la comunidad. Seguiría los principios de acercarse a la equidad, a la complementariedad y a la reciprocidad. Eliminaría toda forma de exclusión de individuo o grupo (Villoro, 2009).

El segundo rasgo se describe como la conciencia de pertenencia a una totalidad, lo cual conduce a la noción de armonía entre el hombre y el mundo. En palabras de Carlos Lenkersdorf (2002): “todo vive, todo tiene corazón”. El Occidente moderno se olvidó de escuchar a las plantas, a los animales, a las aguas, al suelo y a tantas hermanas y hermanos. En la matriz cultural indígena es esencial la relación con la naturaleza y con el otro, el “no-yo”. Para los pueblos indígenas de América del Norte es crucial la relación íntima con plantas, animales y entidades como el agua, así como la responsabilidad social con la familia, el clan y todo el grupo al que se pertenece. Un concepto fundamental para el pueblo anishinaabe, de Australia, que describe esta concepción de vida integrada, es “bimaadizi”, cuyo significado es vivir de una forma buena y respetuosa, en una relación de interdependencia con los no humanos y el ambiente (Whyte, 2015).

El tercer rasgo es el que se enfoca en la relación con el poder. Un ejemplo lo podemos encontrar en la zona zapatista de Chiapas: la relación frente al po-

der en las juntas del buen gobierno, en donde todos participan en la elección, rotación de mando, revocabilidad y rendición de cuentas. Sólo la comunidad tiene el mando, no los individuos. Incluso, este rasgo puede verse en la noción diferente de castigo de quien no cumple con su deber o afecta a otro: restaurar el equilibrio en el todo de la comunidad (Villoro, 2009).

De cara a los problemas de la sociedad globalizada contemporánea, nos preguntamos si otro mundo es posible. La respuesta: sí es posible, siempre y cuando se pudieran seguir otras ideas regulatorias diferentes a las que rigen actualmente. Villoro (2009) sugiere considerar las siguientes cuestiones:

- Transitar de la democracia liberal a una democracia comunitaria y participativa, que implicaría una difusión del poder político de la cima a la base del Estado y desde las comunidades a la nación, en la que hombres y mujeres decidan libremente.
- Del Estado liberal homogéneo, individualista y centralizado al estado plural que trabajaría por la cooperación, la ayuda mutua, el derecho a la diferencia y a la solidaridad con los demás.
- La función primordial de este Estado sería promover el bien común que puede unir todas las diferencias; nunca la imposición de un bien común de un grupo para todos los demás. Respetar y valorar todas las culturas en una dinámica de ejercicio del poder diversificado.
- Regirse por un principio de convivencia armónica con la naturaleza, en oposición del Estado moderno que se basa en la explotación de ella.

La convivencia durante más de 500 años con una concepción abusiva del poder, la fragilidad de los pueblos indígenas que subsisten, la corrupción y el ansia de enriquecimiento de caciques locales y grupos de interés económico pervierten con frecuencia el espíritu comunitario. Sin embargo, en muchos grupos indígenas el ideal de vida comunitaria existe y sirve como principio para la convivencia.

Así, ante el desafío moderno de reconocer diversas culturas cuyas relaciones son marcadas por las tensiones de poder y desigualdad, las propuestas para superarlas van en dos sentidos, una que las niega y otra que las denuncia. Negarlas nos lleva a soluciones que no atacan el problema de fondo; reconocerlas no facilita la solución, pero sí nos debe comprometer a la acción para encontrar caminos que nos lleven a la construcción de una sociedad más justa.

Caminos

Los cambios en la Constitución ofrecen esperanza, pero las condiciones de vida de la población originaria, las características del servicio educativo que recibe y los resultados obtenidos nos obligan a poner los pies en la tierra, mover conciencias y promover el compromiso. Las estructuras sociales ofrecen un marco inequitativo para la relación entre las culturas. De acuerdo con Villoro (2009), es necesario construir una democracia distinta y, en ese marco, generar procesos que conduzcan a un nuevo orden social en el que la pluralidad y el aprecio por la diversidad sean ejes rectores de la convivencia equitativa y justa. Hace falta legislar a partir de una lógica comunalista, en donde el poder es compartido y se procuran los derechos colectivos. Leyes que se armonicen en lo general y en lo particular, hasta los ordenamientos más puntuales que conduzcan al pleno ejercicio de los derechos, como es el caso del derecho a la educación, no sólo de calidad sino también culturalmente pertinente para los niños y adolescentes indígenas.

El Artículo 3º Constitucional garantiza la calidad de la educación obligatoria pero no hace mención de la equidad ni de la pertinencia, que podrían ser indicadores de una perspectiva de pluralidad que considere las diferencias étnicas, lingüísticas y culturales en la determinación de la calidad. El sistema educativo tiene que revisar las formas como organiza la prestación del servicio. Un elemento clave es la presencia del enfoque intercultural en todas las escuelas, no sólo en las indígenas. Por otra parte, tiene que reconocer que la vida de los pueblos originarios no se reduce a sus comunidades de origen. La dinámica económica los ha expulsado a buscar trabajo y otras oportunidades.

Si la idoneidad del docente es criterio de calidad, el sistema educativo tendría que asegurar procesos de formación inicial, ingreso al servicio, formación continua y evaluación que sean consistentes con una perspectiva crítica, la cual anime la práctica docente comprometida con el derecho de niños y jóvenes de recibir una educación culturalmente pertinente y de calidad. En el aula, el compromiso de los profesores es indispensable, pero no suficiente, para esperar el máximo logro de los aprendizajes. El docente requiere de un acompañamiento cercano y consistente en el desarrollo de una pedagogía crítica e intercultural que apunte a la valoración de las lenguas, culturas y saberes de las poblaciones indígenas. Ciertamente, la concreción del derecho a la educación para la población indígena se enfrenta a complejas barreras

que deben ser removidas. Se requiere una nueva democracia en la cual la diversidad sea un eje que articule la vida social y las condiciones que garanticen el ejercicio de los derechos constitucionales. Por lo tanto, la educación juega un papel crucial.

Referencias

- Bracamonte y Sosa, P. (2014). *Ante el etnocidio*. México: Calle 70.
- Canto, G. & Kuh, J. (2008). Educación indígena, educación maya o educación intercultural. Perspectivas para Yucatán. En E. Krotz (coord.), *Yucatán ante la Ley de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. México: INALI/UNO.
- Casillas, M. (2006). Políticas públicas y de la sociedad civil en la interculturalidad. En *Política e interculturalidad en la educación: Memoria del Segundo Encuentro Multidisciplinario de Educación Intercultural*. México: CGEIB.
- Cortés, G. (2008). Educación y transformación social en el marco que ofrece la nueva Ley General de Derechos Lingüísticos. En E. Krotz (coord.), *Yucatán ante la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. México: INALI/UNO.
- (2011). ¿Educación bilingüe en lengua maya? Diagnóstico en la península de Yucatán. En *Profesionalización y formación continua para docentes indígenas y en contextos de diversidad. Una política educativa*. México: SEP/SEB/DGEI.
- Díaz-Polanco, H. (2009). *Para entender la diversidad cultural y la autonomía en México*. México: Nostra Ediciones.
- Estrada, M. (2008). El sistema de albergues para niñas y niños indígenas y la nueva Ley General de Derechos Lingüísticos. En E. Krotz (coord.), *Yucatán ante la Ley de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. México: INALI/UNO.
- Fornet-Betancourt, R. (2009). *Interculturalidad en procesos de subjetivación*. México: Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.
- INALI (2010). *Catálogo de lenguas indígenas nacionales: Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. México: INALI.

- INEE-UNICEF (2016). Panorama educativo de la población indígena en México 2015. México: Autor.
- Krotz, E. (coord.) (2008). *Yucatán ante la Ley de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. México: INALI/UNO
- Kumul, M. & Poot, Y. (2011). *Uso de la lengua maya en niños y niñas maya hablantes del sexto grado en dos escuelas bilingües de Valladolid, Yucatán* (Tesis). Universidad de Oriente.
- Leo, G. & Cortés, G. (2015). Educación intercultural bilingüe en una escuela indígena de Yucatán. Ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica. México: COMIE.
- Lizama, J. (2008). *Escuela y proceso cultural: ensayos sobre el sistema de educación formal dirigido a los mayas*. México: CIESAS.
- Schmelkes, S. (2009). Interculturalidad, democracia y formación valoral en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2). Disponible en <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/233>. Consulta: 15/nov/2014.
- Semali, L. & Kincheloe, J. (2002). *What is Indigenous Knowledge? Voices from the Academy (Indigenous Knowledge and Schooling)*. Taylor & Francis eLibrary.
- SEP (2011). Plan de estudios 2011. Educación Básica. México: SEP.
- SEP/ DGEI (2008). *Lengua indígena. Parámetros curriculares*. México: DGEI.
- _____ (2010). *Marco curricular de la educación primaria indígena y de la población migrante. Fascículo 1. Fundamentación normativa e histórica de la educación primaria indígena*. México: DGEI.
- Villoro, L. (2009). *Tres retos de la sociedad por venir*. México: Siglo XXI.
- Whyte, K. (2015). What Do Indigenous Knowledges Do for Indigenous Peoples? En M. K. Nelson y D. Shilling (eds.), *Keepers of the Green World: Traditional Ecological Knowledge and Sustainability*. Forthcoming: Cambridge University Press.

