



EL PROCESO IDEOLÓGICO DEL DISCURSO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA POLÍTICA EDUCATIVA MEXICANA

Irving Carranza Peralta

Dirección General de Educación Indígena / Secretaría de Educación Pública

Área temática: Multiculturalismo, interculturalidad y educación

Línea temática: Políticas públicas en educación indígena e intercultural

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación

Resumen:

La presente ponencia representa una aproximación analítica al proceso ideológico del discurso de la educación intercultural en la política educativa mexicana. El ejercicio es resultado de una investigación más amplia que se ha desarrollado para obtener el grado de Maestría en Desarrollo Educativo por la Universidad Pedagógica Nacional y que tuvo como propósito dar cuenta de las tensiones y antagonismos discursivos que han orientado y definido la noción de educación intercultural en el sistema educativo nacional.

El análisis tiene como base teórico-metodológica la perspectiva crítica de la interculturalidad, impulsada por Fidel Tubino y Catherine Walsh en el contexto Latinoamericano, y el enfoque interpretativo-cualitativo de investigación en el que se articula y adapta la Ruta metódica de análisis de la migración del discurso de la interculturalidad, propuesta por Gunther Dietz, y el Análisis Político del Discurso, promovido por Rosa Nidia Buenfil en el caso del Sistema Educativo Mexicano (SEM).

En el desarrollo se vislumbran las tensiones y antagonismos discursivos que definen la noción de educación intercultural en la política educativa internacional y nacional, así como su significación y concreción en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y en particular la propuesta de Marcos Curriculares para Educación Indígena y Migrante como plataforma normativo-pedagógica de la educación intercultural.

Palabras clave: Política educativa, educación intercultural, construcción discursiva e ideología.

Introducción

La educación intercultural se ha convertido en el centro de múltiples discusiones académicas, pedagógicas, políticas y hasta económicas; ha sido objeto de interminables debates entre estudiosos del campo de la educación en México y Latinoamérica, así como de especialistas en el desarrollo y estudio de políticas educativas para la atención a la diversidad cultural, étnica, social y lingüística.

Las posiciones y caracterizaciones de las que ha sido objeto la educación intercultural han sido diversas. En dicha noción convergen conceptualizaciones, metodologías, significados, intereses y expectativas individuales o colectivas que dan cuenta de las tensiones y antagonismos que orientan y definen la idea de educación intercultural en la política educativa nacional.

Es en este marco que la investigación desarrollada, y que se presenta como parte de esta ponencia, participa en el debate y busca contribuir en el análisis del tema abordando dimensiones poco exploradas y que tienen un impacto definitorio en la generación de pedagogías, políticas y reformas curriculares nacionales denominadas como interculturales.

La investigación ha tenido como planteamiento y propósito central develar y analizar las corrientes ideológicas que definen y orientan la construcción discursiva de la educación intercultural en la política educativa nacional y su proceso de resignificación en las más recientes reformas curriculares en la educación básica.

Como delimitación el análisis propuesto centra su atención en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), iniciada en el año 2004 con la reforma a la educación preescolar y concluida en el 2011 con el Plan de Estudios 2011 y el Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica y se normativiza la propuesta de Marcos Curriculares para la Educación Indígena y Migrante (MCEIyM) como principal plataforma pedagógica de la educación intercultural en el sistema educativo nacional.

El estudio de la RIEB y en particular la propuesta de MCEIyM se establece como fundamental al ser el espacio de intersección de las múltiples corrientes ideológicas y discursos de la educación intercultural, tanto internacionales como nacionales, así como de articulación de la construcción discursiva de los distintos actores educativos que intervienen en los niveles y espacios del subsistema de educación indígena y el sistema educativo en general.

De modo que la investigación termina profundizando el análisis del discurso de la educación intercultural en la propuesta de MCEIyM y su proceso de resignificación en la figura del Asesor Técnico Pedagógico (ATP) de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) como hacedor de políticas educativas e institución rectora de las políticas curriculares en el subsistema de educación indígena.

Desarrollo

El análisis tiene como base teórica y metodológica la perspectiva crítica de la interculturalidad, propuesta por Fidel Tubino (2004) y Catherine Walsh (2009) en el contexto Latinoamericano, así como el enfoque interpretativo-cualitativo de investigación (Denzin y Lincoln, 2001), en el cual se articula y adapta la Ruta metódica de análisis de la migración del discurso de la interculturalidad, impulsada por Gunther Dietz (2011), y el Análisis Político del Discurso (APD), planteado por Rosa Nidia Buenfil (1997).

Desde dicho entramado se establecen dos planos analíticos — el fáctico (o de los hechos) y normativo (o de las propuestas políticas y curriculares)— que se concretan en tres niveles de análisis y cinco momentos de aproximación metodológica que orientan la estructura y organización de la investigación (ver esquema 1).

Esquema 1: Ruta metodológica de investigación



Fuente: Elaboración a partir de Buenfil (1997); Tubino (2004) y Dietz (2011)

En los primeros tres momentos se reflexiona sobre los principales planteamientos teóricos y las políticas que han orientado las discusiones en torno a la educación intercultural a nivel internacional y nacional, así como su concreción en proyectos y propuestas curriculares, centrando el análisis en MCEIyM. Por otro lado, en los últimos dos momentos se analiza la forma en la que el ATP de la DGEI, en particular de la Dirección de Educación Básica (DEB), construye y resignifica desde su experiencia y narrativa el discurso de la educación intercultural.

En conjunto dicha aproximación metodológica permite presentar el contexto y las condiciones políticas, sociales e históricas en las que se establece y significa el discurso de la educación intercultural, así como dilucidar las corrientes ideológicas que convergen en su construcción y dan lugar a la emergencia de un discurso hegemónico.

Así pues, los cinco momentos de aproximación metodológica representan los cinco capítulos que integran la investigación y que, a manera de síntesis, a continuación, se presentan los principales resultados:

Primer momento: De la educación intercultural disruptiva al discurso global de la educación intercultural en la política educativa internacional

En consonancia con la ruta metodológica, en este primer momento de análisis la investigación da cuenta de las complejas articulaciones ideológicas, políticas, sociales y económicas que orientan y definen el discurso de la educación intercultural en la política educativa internacional.

Sugiere reconocer dichas articulaciones como parte de un proceso antagónico que, si bien mantiene y promueve una multiplicidad de discusiones políticas y académicas, destaca el desplazamiento del proyecto disruptivo de la educación intercultural, surgido con los movimientos indígenas y afrodescendientes en Latinoamérica, por un nuevo discurso hegemónico (Tubino, 2004; Walsh, 2009 Díaz, 2010).

Dicho discurso tiene su origen en distintos Organismos Internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y el Banco Mundial (BM) que establecen como núcleo articulador un modelo global de educación intercultural.

Este modelo representa el crisol de múltiples discusiones teóricas y transformaciones sociales, políticas y económicas condensadas en distintos convenios y acuerdos internacionales que convergen, según la UNESCO (2007), en las Directrices sobre la Educación Intercultural como la expresión máxima del proceso de globalización y, como se ha referido en la investigación, la consolidación ideológica del globalismo en el campo del estudio de la interculturalidad y el desarrollo de la política educativa internacional (Ianni, 2004).

La ideología del globalismo permea la construcción y significación del discurso de la educación intercultural en el desarrollo de la política educativa en Latinoamérica, generándose estructuras normativas, modelos, enfoques y propuestas curriculares regionales y locales que se anudan y dispersan con distinto énfasis e impacto de los sistemas educativos nacionales, entre ellos el Sistema Educativo Mexicano (SEM).

Segundo momento: Del Mito de la castellanización al discurso de la educación intercultural en la política educativa nacional

Por lo que se refiere al segundo momento de análisis, destaca el discurso de la educación intercultural como un elemento central y antagónico en las discusiones políticas, académicas y pedagógicas que han definido y orientado el desarrollo de la política educativa nacional en las últimas décadas.

Presenta las tensiones históricas que acompañan y orientan dicho proceso dejando ver la vinculación del discurso de la educación intercultural con los proyectos políticos, económicos e ideológicos del nacionalismo revolucionario, ubicado por Ornelas (2006) en los primeros tres tercios del siglo XX, y el denominado neoliberalismo mexicano (Flores y Mariña, 2006), aún presente.

En cuanto al nacionalismo revolucionario las discusiones se presentan de forma alterna a las estructuras institucionales y con un significado disruptivo asociado con las movilizaciones y demandas indígenas como producto de una transición compleja y de transformación de la narrativa de la Cultura única y del Mito del mestizaje nacional (De la Peña, 2002 Velasco, 2003).

Dicha transición se ve reflejada en la creación de distintas instituciones, entre ellas la DGEI, que, como institución rectora del subsistema de educación indígena, recupera las demandas históricas de los movimientos indígenas para integrarlas en el campo de la educación nacional como antesala de la incorporación del discurso de la interculturalidad en el proyecto del neoliberalismo mexicano (Muñoz, 2002; Bello, 2007).

Con el impulso de las políticas neoliberales, la noción y el discurso de la educación intercultural transita de lo alternativo a un proceso gradual de institucionalización, en el que se incorporan las nociones de revolución y modernización educativa como ejes discursivos fundamentales del desarrollo de la política educativa nacional (Alcántara, 2008).

Desde este entramado se sientan las primeras bases del marco constitucional, político y académico que define y apuntala la construcción y significación del discurso de la educación intercultural en las reformas curriculares y pedagógicas de principios del siglo XXI (Jablonska, 2010; Guzmán, 2012).

Tercer momento: De la institucionalización del discurso de la educación intercultural al discurso global de la educación intercultural en la política educativa nacional

Con respecto al tercer momento de la investigación, se reconoce la profundización del proyecto del neoliberalismo mexicano como expresión directa de la ideología del globalismo y el surgimiento de la alternancia política nacional, después de setenta años de gobierno del Partido Revolucionario Institucional (PRI), como parteaguas en el proceso de institucionalización del discurso de la educación intercultural en la política educativa nacional.

Dicho proceso de institucionalización se refleja en distintas reformas y enmiendas constitucionales, así como en el fortalecimiento y la creación de nuevas instituciones y el impulso de un ciclo de reformas curriculares definido como Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), que se extiende a lo largo de la primera década del siglo XXI.

En estas reformas se reconoce la desigualdad y exclusión de la que aún forman parte los pueblos indígenas, además de la omisión de las demandas del movimiento zapatista indígena; asimismo, se plantea la necesidad de romper la educación intercultural indigenista y adoptar el modelo global de educación intercultural promovido por la UNESCO (2007).

Lo anterior se cristaliza en el Plan de Estudios de Educación Básica 2011 en el que el discurso de la educación intercultural se establece como un principio pedagógico transversal a través del Perfil de egreso, los Estándares curriculares, los Aprendizajes esperados, los Campos de formación y la organización y distribución de los espacios curriculares, sin embargo, la discusión termina concentrándose en la Asignatura de Lengua indígena.

Para la concreción de dicha asignatura se apuntalan dos propuestas a cargo de la DGEI: Parámetros Curriculares para la Asignatura de Lengua indígena (PCLI) y MCElyM. Ambas propuestas se presentan como estructuras curriculares antagónicas, lo que trae como resultado una fuerte pugna en la política curricular del subsistema de educación indígena.

Con todo, desde ambas propuestas se ha impulsado el desarrollo de distintos programas educativos y recursos pedagógicos que se establecen como dispositivos didácticos “innovadores” en el proceso de legitimación e institucionalización del discurso global de la educación intercultural.

Cuarto momento: La institucionalización del discurso global de la educación intercultural en la estructura normativa y curricular de la DGEI

En relación con el cuarto momento de análisis se destaca el proceso de construcción y significación del discurso global de la educación intercultural en el entramado normativo de la DGEI como instancia rectora del subsistema de educación indígena y el desarrollo de políticas y propuestas curriculares de educación intercultural.

Con la RIEB, la DGEI se establece como una de las principales instancias en el proceso de institucionalización del discurso global de la educación intercultural en el subsistema de educación indígena y en el SEM en general; frente a ello, ha establecido una plataforma institucional y distintos mecanismos de reorganización que forman parte de las líneas de acción en cada una de las direcciones y subdirecciones que le integran (ver tabla I).

Tabla: Estructura de la DGEI

DIRECCIONES GENERALES	SUBDIRECCIONES
DIRECCIÓN PARA LA FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DE DOCENTES DE EDUCACIÓN INDÍGENA	<ul style="list-style-type: none"> • SUBDIRECCIÓN DE ACTUALIZACIÓN DE DOCENTES INDÍGENAS. • DEPARTAMENTO DE NIVELACIÓN DE NIVELACIÓN DE DOCENTES INDÍGENA.
DIRECCIÓN DE APOYOS EDUCATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • SUBDIRECCIÓN PARA EL FORTALECIMIENTO E IDENTIDAD CULTURAL DE LOS PUEBLOS INDÍGENA.
DIRECCIÓN PARA EL DESARROLLO Y FORTALECIMIENTO DE LENGUAS INDÍGENA	<ul style="list-style-type: none"> • SUBDIRECCIÓN DE PROMOCIÓN DE LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS INDÍGENAS. • SUBDIRECCIÓN PARA EL FOMENTO DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN LENGUAS INDÍGENAS.
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA.	<ul style="list-style-type: none"> • SUBDIRECCIÓN PARA LA ATENCIÓN DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR INDÍGENA. • SUBDIRECCIÓN PARA LA ATENCIÓN DE LA EDUCACIÓN INICIAL INDÍGENA. • SUBDIRECCIÓN PARA LA ATENCIÓN DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA INDÍGENA • SUBDIRECCIÓN PARA LA ATENCIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL INDÍGENA.

Fuente: Elaboración a partir de DGEI (2014).

Desde esta plataforma el proceso de construcción y significación del discurso de la educación intercultural ha transitado con distintas ambigüedades y tensiones de su decreto de creación y de la estructura normativa a la visión y misión de la institución.

Entre las tensiones destacan la incorporación y articulación del discurso de la educación intercultural con las nociones de competencia, calidad, equidad e inclusión derivadas del proyecto del neoliberalismo mexicano y de las políticas de modernización educativa de las últimas décadas (Bello, 2004; Ornelas, 2006).

Dicha articulación se ha visto plasmada en la formulación de los propósitos de la institución, así como en las líneas de acción generales y específicas de las cuatro direcciones que le conforman, particularmente la DEB como área responsable del desarrollo e implementación de la propuesta de MCElyM.

La DEB es la instancia con el mayor número de subdirecciones, cada una mantiene un objetivo general y líneas específicas de acción derivadas de los objetivos generales dispuestos en la DEB en materia de educación intercultural y del desarrollo de MCElyM en la educación básica indígena.

De tal modo que cada subdirección tiene entre sus funciones principales el desarrollo y la implementación de la propuesta de MCElyM en las que la figura del ATP se convierte en un elemento fundamental e interlocutor entre la política educativa nacional, el desarrollo de la propuesta curricular y la práctica pedagógica cotidiana en las escuelas del subsistema de educación indígena.

Quinto momento: El discurso global de la educación intercultural en la narrativa del ATP de la DEB

La narrativa del ATP de la DEB no ha estado exenta de las tensiones y antagonismos discursivos que han acompañado la noción de educación intercultural en la política educativa nacional y el entramado institucional y curricular de la DGEI.

Dicha narrativa se ha asociado con distintos factores, algunos propios de la construcción histórica y política del discurso de la educación intercultural y otros de las ambigüedades en el decreto de creación e incorporación de la figura del ATP en la DGEI, su formación académica y disciplinaria, los años de servicio en la institución, la afiliación sindical, la pertenencia a un pueblo o comunidad indígena y el tipo de contratación.

Lo anterior ha tenido un fuerte impacto en las funciones que desempeña dicha figura para el cumplimiento de los objetivos y las líneas de acción de la DEB, entre ellas, el desarrollo de políticas educativas para la educación indígena, la asesoría y el acompañamiento en el diseño de propuestas pedagógicas y curriculares, así como la formación docente.

Entre las tensiones y antagonismos discursivos en la narrativa del ATP destacan tres posiciones generales en torno a la noción de educación intercultural, una de carácter crítico que marca la esencia disruptiva de la educación intercultural; otra de mayor aproximación a la propuesta impulsada desde la política educativa nacional y, finalmente, una posición de carácter pragmático en la que prevalecen rasgos de las dos posturas anteriores.

En la primera posición sobresale la narrativa del ATP de origen indígena y de oposición sindical, independientemente del tipo de formación académica, la contratación que mantiene o los años de servicio en la DGEI. En dicha narrativa se reconoce el origen disruptivo de la educación intercultural como proyecto político y social, manteniendo una constante tensión con el discurso oficial de la propuesta de MCElyM.

Por otro lado, en el posicionamiento apegado a la política educativa nacional destaca la narrativa del ATP de origen no indígena y con un perfil no necesariamente apegado al campo educativo. El núcleo discursivo de dicha narrativa se ubica en promover la educación intercultural como un mecanismo de transición de “lo indígena” a lo “no indígena” como expresión de acceso al proceso de modernización y globalismo.

En la posición que se ha denominado pragmática, prevalece la narrativa que reconoce en el discurso de la educación intercultural la posibilidad de promover un proceso de transformación e intenta recuperar las estructuras políticas y discursivas oficiales como plataforma para la conformación de un proyecto político y social amplio. Frente a ello, el ATP reconoce la propuesta de MCElyM al tiempo que la cuestiona y busca reorientarle como parte de las tensiones micropolíticas de la institución.

Las tres posiciones prevalecen como nudos articuladores de un abanico complejo de múltiples construcciones discursivas. Sin embargo, como producto de las relaciones antagónicas que orientan y definen el discurso de educación intercultural prevalece un énfasis del posicionamiento oficial o del modelo global de la educación intercultural impulsado desde la política educativa internacional.

A modo de reflexiones finales

En los últimos años la noción de educación intercultural se ha convertido en un fetiche. A medida que, desde el ámbito académico y pedagógico, se ha intentado comprender y analizar la realidad educativa dicha noción y la construcción discursiva en torno a ésta se ha vuelto cada vez más opaca. Si bien su surgimiento ha dado paso al desplazamiento de verdades ortodoxas la idea misma se ha transformado en un canon que no admite cuestionamientos.

Es en este marco que surgen las siguientes reflexiones:

- El discurso de la educación intercultural ha transitado de una perspectiva disruptiva a un proceso de institucionalización fundado en la corriente ideológica del globalismo económico.
- La institucionalización del discurso de la educación intercultural en la política educativa nacional ha naturalizado y legitimado las relaciones de poder y los mecanismos de desigualdad social y exclusión cultural.
- La propuesta de MCElyM ha terminado por invisibilizar los dispositivos de desigualdad y exclusión que institucionalizan el discurso de la educación intercultural en el sistema educativo.
- La narrativa del ATP se presenta como producto de las tensiones y antagonismos ideológicos que condicionan y definen el discurso de la educación intercultural en la política educativa nacional.

Los resultados presentados revelan la importancia de seguir profundizando en el estudio de la educación intercultural y la necesidad de reorientar la toma de decisiones en el campo de la política educativa nacional, no sólo la dirigida a la educación indígena.

Referencias

- Alcántara, A. (2008) *Políticas educativas y neoliberalismo*. Recuperado el 20 de noviembre de 2016 de <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article4140>
- Bello, D. (2004) *¿Modernización educativa para los pueblos indios? historia de una muerte anunciada*. Recuperado el 20 de noviembre de 2016 en: <http://docplayer.es/9502766-Modernizacion-educativa-para-los-pueblos-indios-historia-de-una-muerte-anunciada-juan-bello-dominguez.html>
- (2007). *Educación y pueblos excluidos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Buenfil, B. (1997). *Cardenismo. Argumentación y antagonismo en educación*. México: Departamento de Investigación Educativa. IPN.
- Díaz, P. (2010). *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Editorial siglo XXI.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (Compiladores) (2001). *El campo de la investigación cualitativa*. México: Editorial Gedisa.
- De la Peña, G. (2002) *El futuro del indigenismo en México. Del mito del mestizaje a la fragmentación natural*. Centro de estudios culturales. Osaka.
- DGEI (2011). Transformación posible de la educación para la niñez indígena. Contextos, alianzas y redes. Secretaría de Educación Pública.
- (2014) Manual de organización de la Dirección General de Educación Indígena. México. Secretaría de Educación Pública.
- Dietz, G. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Flores, O. y Mariña, A. (2006). *Crítica de la globalidad*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Ianni, O. (2004) *La era del globalismo*. México: Editorial Siglo XXI.
- Jablonska, A. (2010). *La política educativa intercultural del gobierno mexicano en el marco de las recomendaciones de los organismos internacionales*. En Velasco y Jablonska (2010) Construcción de políticas educativas interculturales en México: Debates, tendencias, problemas, desafíos. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Muñoz, C. (2002). *Rumbo a la interculturalidad en educación*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ornelas, C. (2006) *El Sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- SEP (2011) Plan de estudios 2011 para la Educación Básica. México: Secretaría de Educación Básica.
- Tubino, F. (2004). *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. Recuperado el 20 de noviembre de 2016 de <http://red.pucp.edu.pe/ridei/libros/del-interculturalismo-funcional-al-interculturalismo-critico/>
- UNESCO (2007). Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural. Recuperado el 20 de noviembre de 2016 de unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf.
- Velasco, C. (2003) *El movimiento indígena y la autonomía en México*. México: Universidad Nacional Autónoma en México.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad. Estados y sociedad. Luchas de-coloniales de nuestra época*. Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar.