

Plataforma Educativa 2006

*Cuaderno de trabajo para
FOROS REGIONALES*

IX.

*Educación intercultural
bilingüe*

Elaboración:

Miguel Ángel Rodríguez

INDICE

OBSERVATORIO CIUDADANO DE
LA EDUCACIÓN

POR EL GRUPO DE REDACCIÓN:

Canales Sánchez Alejandro
Cortés Vargas Daniel
Flores Crespo Pedro
Ibarrola Nicolín María De
Márquez J. Alejandro
Muñoz Aldo
Muñoz Izquierdo Carlos
Pavón Tadeo Maira F.
Rodríguez Gómez Roberto
Rodríguez Miguel Angel
Villa Lever Lorenza

COLABORACIÓN:

Aguilera Sandra
Burbano Liliana
Galicia Teresa
Navarro Yoalli
Silva Laya Marisol

OCTUBRE, 2005

<i>Presentación</i>	1
<i>1. Escenarios de la Educación intercultural</i>	2
<i>2. Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe</i>	4
2.1. <i>Resultados de la CGEIB</i>	5
<i>3. Desarrollo del currículum intercultural de educación básica</i>	5
3.1. <i>Educación Preescolar</i>	6
3.2. <i>Educación Primaria</i>	6
3.3. <i>Educación secundaria</i>	7
<i>4. Estrategias pedagógicas y organizativas de la EIB</i>	8
<i>5. Experiencias innovadoras en EIB</i>	9
<i>6. Formación y desarrollo profesional de docentes y directivos de EIB</i>	9
<i>7. Fomento y mejoría de la educación intercultural para los migrantes (FOMEIM)</i>	10
<i>8. Educación intercultural bilingüe en educación media superior</i> .	12
<i>9. La EIB en las instituciones de educación superior (IES)</i>	13
<i>10. Final con interrogantes</i>	14

PRESENTACIÓN

De cara a la coyuntura política de 2006, Observatorio Ciudadano de la Educación e Incidencia Civil en Educación se han propuesto trabajar con el ánimo de ejercer un juicio crítico, independiente y fundado sobre la política educativa de nuestro país. ¿En qué se ha avanzado? ¿Qué metas no se han cumplido? ¿Qué retos tienen enfrente los candidatos y sus partidos políticos en materia educativa?

Estos cuestionamientos son abordados en el documento que usted tiene en sus manos, sin embargo, pensamos que hay que ir más allá; por lo tanto, le invitamos a que discuta el contenido de este material y trate de impulsar el diálogo con el objetivo de formular propuestas claras y concretas. Los ciudadanos y sus organizaciones tienen mucho que decir sobre los problemas educativos del país y la forma en que éstos podían aminorarse.

Las propuestas que usted y sus organizaciones formulen servirán para nutrir la Plataforma Educativa 2006, la cual, será presentada a la sociedad en general y a los representantes de los principales partidos políticos estableciendo así, un valioso espacio de interlocución entre autoridades políticas y ciudadanos.

En este cuaderno se analiza la situación que guarda la educación intercultural bilingüe, tomando como referencia las acciones implementadas a lo largo del presente sexenio. Se realiza un balance de las acciones en el cual se destaca lo que se ha hecho y lo que no, los logros alcanzados, dónde no se registran los resultados esperados y, del mismo modo, se identifican los vacíos que persisten. Finalmente, se delinearán las preguntas pendientes. Este análisis se ubica en el ámbito nacional, esperamos que la discusión en los foros enriquezca la reflexión con las experiencias regionales y nos permita arribar a propuestas concretas para mejorar el sistema educativo en nuestro país.

1. ESCENARIOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Las cifras de la *Estadística Inicial y Básica de Educación Indígena* para el ciclo escolar 2004-2005 informan que fueron atendidos 1 millón 289 mil 210 estudiantes indígenas. El 67% en educación primaria. Es en el D.F. y los estados de Oaxaca, Chiapas, Veracruz, Puebla y Yucatán donde el sistema educativo atiende al 60% de niños y jóvenes que hablan las siguientes lenguas: Náhuatl (22.1%), Mixteco (9.6%), Tzeltal (8.2%), Tsotsil (6.7%), Zapoteco (4.5%), Hñahñú (4.2%) y Maya (4.1%). El resto de los estados atiende los otros 504 mil 712 estudiantes que hablan las otras 55 lenguas indígenas restantes.

El escenario sobre el que actúa la Educación Intercultural Bilingüe concentra todos los resabios de la miseria económica. Estimaciones recientes sobre la base del ENIGH (2002) nos informan que la pobreza incluye al 89.7% de la población indígena, pero la extrema pobreza se ensaña con 68.5% de ellos, en contraparte sólo el 14.9% de la población no indígena vive en esas deficientes condiciones de vida. El 75% de la población indígena que habita las grandes ciudades recibe hasta 2.3 salarios mínimos mensuales mientras que en las áreas rurales el 75% de la población indígena sobrevive apenas con 1.3 salarios mínimos mensuales. Según la carpeta informativa del Consejo Nacional de Población, (CONAPO, 2004), de los 22.3 millones de hogares del país, 2.6 millones pertenecen a grupos indígenas con un promedio de 5 personas por familia -aunque los modelos reproductivos de los que residen en la ciudad disminuyen ese promedio drásticamente. Un 20% de la población indígena habita las grandes ciudades, entre las que destacan la zona metropolitana del DF con 910 mil, Mérida con 294 mil, zona metropolitana de Puebla con 154 mil, Cancún 128 mil y Oaxaca con 105 mil indígenas. En esa tesitura viven y mueren –más esto último- 62 lenguas alimentadas por más de 12.7 millones de seres humanos.

La alta marginación y dispersión geográfica y poblacional de estos últimos grupos étnicos constituye un grave obstáculo para el cumplimiento constitucional de garantizar las mismas oportunidades educativas para todos los mexicanos, en especial la del respeto a sus derechos lingüísticos. *La Estadística Inicial y Básica de Educación Indígena* también informe que de los 62 grupos etnolingüísticos que existen en el país 54 cuentan con los servicios de educación inicial, preescolar y primaria indígena en 25 entidades federativas. En educación inicial se atiende a 44 lenguas indígenas, en preescolar los idiomas atendidos son 46 y 51 en educación primaria. Se observa en el ciclo 2004-2005 la atención de una lengua más, por nivel educativo

de básica, con respecto al ciclo anterior. Un avance si consideramos las advertencias de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de México que subrayan las dificultades de reproducción cultural que corren más de 30 grupos indígenas que viven en comunidades dispersas y/o en territorios de difícil acceso. Como resultado de la discriminación a la que diariamente son expuestos sus integrantes en casi todas las instituciones del país, se observa la pérdida o el abandono de las lenguas maternas. Lo hacen, dice la Comisión, porque "...para la sociedad no indígena pertenecer a un grupo indígena es equivalente a ser sucio, ignorante, pobre y flojo, rebelde e invasor, entre otros muchos epítetos, por lo que el migrante prefiere esconder su condición, aun cuando se coloque en una situación ambigua entre la aceptación de la sociedad mestiza y su orgullo de pertenecer a algún pueblo indígena." No es raro entonces que haya lenguas que apenas registren un docente o un centro escolar para atender sus últimas voces.

Matricula de educación inicial y básica por lengua indígena

	Centros				Alumnos				Docentes			
	Inic	Preesc	Prim	Total	Inic	Preesc	Prim	Total	Inic	Preesc	Prim	Total
Papago		1	1	1			14	14			1	1
Ocuilteco		1	1	2		40	30	70		1	1	2
Cakchiquel	1	1	4	6	18	21	148	187	1	1	6	8
Kumiai			1	1			24	24			2	2
Pai-pai	2		1	3	23		39	62	2		3	5
Cochimi	1	2	2	5	14	21	60	95	1	2	5	8
Cluj			3	3			185	185			7	7
Cucapa		2		2		88		88		7		7
Chocho	4		5	9	103		207	310	4		13	17
Motozintleco		1	2	3		27	236	263		1	8	9

Fuente: Dirección General de Educación Indígena. Subdirección de Planeación y Sistemas de Información. Ciclo escolar 2003-2004. En Ensenada viven los hablantes de Cochimi, Kumiai, Pai Pai y Kiliwa. El Kiliwa no registra ningún alumno inscrito, ni docentes o centro escolar.

En la Primera Encuesta Nacional sobre Discriminación, realizada por la Secretaría de Desarrollo Social y el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (mayo 2005), existe suficiente información como para darnos cuenta de que nuestra tradición patrimonial, que mira caminar la ficción jurídica por una vía y a la necia realidad por otra, está más vigente que nunca. La democracia tan sacralizada no puede existir en un país donde el 34% de los entrevistados expresa, por ejemplo, que para que los indígenas salgan de la pobreza "lo único que tienen que

hacer...es no comportarse como indígena.” O donde el 43% opina que “los indígenas tendrán siempre una limitación social por sus características raciales.” Y menos cuando un doloroso 40% de mexicanos estarían dispuestos a organizarse para impedir que un grupo de indígenas se establezca a vivir cerca de su casa.” Es un cuadro social cuyas tintas, en la medida que representan la negación ontológica de más del doce por ciento de la población mexicana, son demasiado densas y oscuras. Es la imagen del ninguneo y el desprecio por los otros.

En estas condiciones Observatorio Ciudadano de la Educación reitera su convicción de que cada lengua particular es una expresión única del mundo de vida; esto es, son creencias, mitos y tradiciones culturales que necesitamos conservar y enriquecer. Creemos que cada vez que una lengua se apaga se diluyen con ella experiencias de comunicación y procesos cognitivos irrecuperables. Este juicio es coincidente con el *Atlas de las lenguas en peligro en el mundo* (UNESCO, 1992) en el que se observa el proceso de erosión cultural propiciado por la hegemonía lingüística en detrimento del plurilingüismo.

Y, desde luego, esa pérdida en las posibilidades de comunicación humana no son el resultado de la inferioridad o superioridad de los lenguajes, sino el natural destino de la inequidad cultural, económica y política que por siglos exterminó a sus hablantes. Dice Miguel León Portilla que “...cuando una lengua muere parte del mundo nombrable desaparece, y eso es terrible.” Siguiendo pues al historiador emérito el cuadro de arriba no merece un adjetivo distinto, es terrible que 10 de estas lenguas –algunos calculan hasta 20- se encuentren en la antesala de la nada.

2. COORDINACIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

En el despunte del sexenio foxista (enero 22 del 2001) nació la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) por acuerdo del Ejecutivo federal. Tiene “como propósito asegurar que la educación intercultural bilingüe responda con un alto nivel de calidad a las necesidades de la población indígena.” Fue el pasaporte para que la educación incorporara a sus contenidos, en todos los niveles educativos, una cauda de valores xenofílicos que consideran la diversidad étnica, cultural y lingüística de nuestro país como suelo fértil para la fecundidad creativa. Hablamos de la creación de un organismo responsable de pensar y convertir en política educativa el espíritu de la otredad; es decir, se trata de sembrar, en los niños y jóvenes de todo el sistema educativo, la comprensión y el acercamiento -sensible y

cognitivo- con las otras culturas que viven, cada una con su propio centro, en territorio nacional. Se trata de la educación intercultural para todos. Borrar la geografía del desprecio y discriminación que somos.

Tres son los objetivos que pueden encontrarse, a grandes rasgos, en los documentos de su fundación y/o en el Plan Nacional de Educación 2001-2006: a) mejorar la calidad de la educación básica destinada a poblaciones indígenas con la finalidad de elevar los aprendizajes y competencias de sus infantes; b) promover la educación intercultural bilingüe para que los estudiantes mantengan el dominio oral y escrito de la lengua de procedencia en todos los niveles educativos y, quizá lo más difícil, c) hacer que los niños conozcan y valoren su propia cultura respetando las otras culturas del país. Es el interés por trascender la mera descripción de país pluricultural –muchas culturas- al significado sensible de educar a todos los niños y jóvenes del sistema educativo nacional en el aprecio por el pluralismo democrático. Una cultura a contracorriente del discriminador espíritu nacional.

2.1. RESULTADOS DE LA CGEIB

En ese contexto histórico resultaría un despropósito técnico y moral fijar la mirada en el valor de la eficacia a la hora de juzgar los resultados de una política de nuevo cuño y con las desventajas históricas comparativas arriba expuestas. Menos aún si se considera la drástica reducción presupuestal que sufrió, a lo largo del sexenio, la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe. En el 2003-2004 la CGEIB ejerció un poco más de 60 millones de pesos, al año siguiente 2004-2005 le rasuraron un 37% para dejarla con 38 millones 400 mil pesos. Si consideramos el estancamiento, y, en algunos niveles, reducción del gasto educativo para este último año 2005-2006, es posible proyectar, en el mejor de los casos, una cifra similar a la ejercida durante el año anterior. En este renglón los recursos económicos del sexenio de Vicente Fox a la educación presentan, como en otros niveles y modalidades, un comportamiento recesivo.

3. DESARROLLO DEL CURRÍCULUM INTERCULTURAL DE EDUCACIÓN BÁSICA

Una de las metas reconocidas en el PNE fue la de “Incorporar, en 2004, y con base en los aportes de las organizaciones y grupos indígenas, contenidos interculturales a las diversas asignaturas del currículo de educación primaria. Incorporar, para 2005, contenidos

interculturales a las diversas asignaturas del currículo de educación secundaria, en sus diversas modalidades.” Esta meta se transformó en su concepción inicial, pues en lugar de integrar contenidos curriculares hoy se habla del enfoque intercultural con los aportes de las comunidades indígenas y la consulta a la sociedad en general. De igual manera la CGEIB decidió incorporar en 2004 “...el enfoque de la educación intercultural a la propuesta curricular general de la Reforma Integral de la Educación Secundaria.”

3.1. EDUCACIÓN PREESCOLAR

En la educación preescolar la CGEIB colaboró en la *Reforma Curricular de preescolar 2004-2006*. Los nuevos programas de estudios ya incluyen contenidos transversales vinculados con el aprendizaje y valoración de la pluralidad etnolingüística del país. La reducción de las asimetrías lingüísticas, culturales y sociales

3.2. EDUCACIÓN PRIMARIA

En lo que respecta a la educación primaria se sabe que la interculturalización del currículo, de manera transversal, ya funciona en los programas de 1º a 4º grado. Uno de los aspectos más sobresalientes son las modificaciones sugeridas a los libros de texto. Dichas modificaciones se complementan con en el manejo de fichas didácticas tanto para alumnos como para docentes de educación primaria. En ese tenor es necesario destacar el *Diseño de la Asignatura de Lengua y cultura indígena* de las lenguas Nua, Hñahñu, Zapoteca, Mixteca, Maya, Chol, Tseltal y Tsotsil (2004) que se desarrolla en comunidades con 30% o más de población indígena y el *fichero de actividades para la educación intercultural*. Los talleres dirigidos a directores y profesores de educación básica que trabajan en las entidades que concentran la mayor cantidad de población indígena llevan: Yucatán, DF, Chiapas, Veracruz, Oaxaca, San Luis Potosí y Puebla. Sobresale el estado de Oaxaca en donde participan cerca de 250 escuelas primarias generales que incluyen el enfoque intercultural en su enseñanza.

El enfoque de la educación intercultural bilingüe también alcanzó al programa *Enciclomedia*. Los programas de 4º y 5º grado ya incorporaron la mirada del respeto a la diversidad cultural y lingüística. Una parte sustancial del impulso al enfoque intercultural tiene como sustento la capacitación a directivos y docentes de escuelas primarias y secundarias generales. Imposible olvidar que un 30% de los niños indígenas asisten a escuelas no indígenas. En el DF, donde

mejor fue recibido el programa, ya dijimos que 800 escuelas incorporaron el enfoque intercultural bilingüe y 6 estados de la república participan activamente en talleres permanentes para comprender la perspectiva de la educación intercultural.

3.3. EDUCACIÓN SECUNDARIA

La CGEIB propuso al equipo de la Reforma Integral a la Educación Secundaria el enfoque para la interculturalidad en todas las asignaturas y se ha cumplido la meta de manera puntual. Ahora falta saber si el equipo interinstitucional incorpora a la propuesta curricular final de la RIES, y en qué medida, la perspectiva que fortalece la educación intercultural. Durante el ciclo escolar 2004-2005 se diseñó la asignatura de *Lengua y cultura indígena de la región* para las secundarias que funcionan en comunidades con 30% o más de hablantes de lengua indígena en ocho lenguas. La meta es que para este ciclo escolar, 2005-2006, comience a pilotarse. La idea es que los tres grados de la educación secundaria integren esa asignatura, por lo pronto ya está funcionando en las siguientes lenguas: Náhuatl, Hñahñú, Mixteco, Zapoteco, Tsotsil, Tseltal y Ch'ol. Es el caso de Geografía. En esa asignatura se elaboraron guías pedagógicas cuyos contenidos fuesen locales y relevantes para las culturas indígenas.

Por último es necesario conocer que con el financiamiento del Banco Mundial, durante el año 2005, se realizó un estudio tendiente a conocer si la política de Educación Intercultural Bilingüe aplicada en las escuelas de población indígena contribuía a mejorar los rendimientos en los exámenes de español y matemáticas. La investigación relaciona los resultados con las pruebas nacionales de 6° grado del INEE en 2004. El estudio se desarrolló en 15 escuelas de Campeche y Yucatán divididas, según lengua materna de docentes y alumnos, en 5 grupos que arrojaron, en las condiciones de arranque del programa, las cifras de la decepción: la implementación de las políticas de EIB no garantizan mejores rendimientos de los niños en matemáticas y español. Es un resultado casi natural si se considera que este programa, al igual que el PEC, requiere de un proceso de maduración que pasa por la reforma de la gestión institucional y el clima escolar antes de que se puedan modificar las prácticas pedagógicas y, con ellas, los resultados en los aprendizajes de los estudiantes. En su defensa es posible argumentar que los objetivos del enfoque intercultural están más dirigidos a modificar pautas y hábitos culturales y valorales de profesores y estudiantes que a desarrollar competencias matemáticas o habilidades de la lectoescritura. Más aún, quizá el INEE pueda estar pensando

en la elaboración de pruebas de lectura y escritura en las lenguas maternas de los estudiantes evaluados.

4. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y ORGANIZATIVAS DE LA EIB

Otra de las metas fundamentales es la relacionada con el propósito de impulsar estrategias pedagógicas y organizativas de educación intercultural en el 40 % de las escuelas primarias generales que atienden a niños indígenas. Sabemos, por un estudio de la propia CGEIB, que hay 1900 escuelas generales con esas características. Mil escuelas para el 2006, como fue la meta del PNE, será alcanzada sin dificultad. El Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Distrito Federal y las siete entidades suman ya 890 escuelas generales funcionando con el enfoque intercultural hasta el ciclo escolar 2004-2005.

Adicionalmente se editaron materiales videográficos y bibliográficos sobre las etnias del país y sus respectivas guías didácticas y monografías. *Explorando nuestros materiales de enseñanza para la educación intercultural en la educación primaria* son videos que fundamentan los principios filosóficos del programa y contribuye a la capacitación de directivos, jefes de sector, supervisores y apoyos técnicos pedagógicos. Esta publicación contiene una variedad de actividades que proporcionan a los docentes de educación primaria herramientas teóricas y metodológicas, con base en los materiales a su alcance, para que incorporen el enfoque intercultural en las actividades que realizan a diario. De igual manera, las mismas buscan ser fuente de inspiración para que ellos, a su vez, diseñen e implementen nuevas propuestas didácticas a fin de consolidar una educación de calidad con enfoque intercultural para todos.

La CGEIB ha editado hasta ahora tarjetas de aprendizaje dirigidas a niños y niñas indígenas de primaria de los pueblos Ch'ol, tseltal y tsoltzil, un cuaderno de trabajo dirigido principalmente a agentes educativos y promotores sociales que trabajan con jornaleros agrícolas. Se publicó la serie *Ventana a mi comunidad*, compuesta por videos protagonizados por niñas y niños indígenas y cuadernillos culturales y fichas de recreación y trabajo complementarias, que constituyen una propuesta pedagógica tendiente a fortalecer la enseñanza de la interculturalidad en la educación básica. Desde junio de este año (2005) circulan los primeros 5 volúmenes, con 15 videos y 73 cápsulas o historias breves de los siguientes grupos: lacandones, otomíes, mazahuas, ch'oles, mayos, tepehuanos, purépechas, chontales, mixes, chocholtecos, zapotecos del valle, chinantecos, izcatecos, tlaxcaltecas de Bustamante y triques.

Actualmente se encuentran en posproducción 12 videos más en las siguientes lenguas: totonacos, nahuas de Guerrero, mazatecos, tlaxcaltecas de Tlaxcala, tsoltziles, tojolabales, nahuas de Morelos, Zoques, tseltales, tarahumaras, tenek y nahuas de Milpa Alta (octubre 2005). Los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas se convierten en la CGEIB, con un presupuesto siempre a la baja, en materiales didácticos en lenguas maternas. Ese material se elaboró para apoyar diversos procesos de formación continua de maestros en servicio y en el marco del Programa de fomento a la atención intercultural a niños y jóvenes en escuelas generales con participación importante de estudiantes indígenas. Cerca de 30 000 alumnos de 97 escuelas de preescolar y primaria conocieron las nuevas estrategias hasta el ciclo escolar 2004-2005 en el Distrito Federal. Materiales videográficos sobre los pueblos indígenas Lacandón, Mazahua, Otomí y Chol, con sus respectivas guías didácticas y monografías, de la misma fueron editados. Se reprodujeron 1,000 ejemplares del DVD con los videos de los 4 pueblos y 1,000 ejemplares de cada uno de los cuadernillos y monografías que acompañan al DVD y durante el ciclo escolar 2004-2005 se inició el *Programa de Educación Intercultural para escuelas primarias generales* en siete estados: Chiapas, Hidalgo, Oaxaca, Puebla, San Luis Potosí, Veracruz y Yucatán.

5. EXPERIENCIAS INNOVADORAS EN EIB

La meta fue diseñar y contar con 20 experiencias innovadoras evaluadas en educación intercultural bilingüe para el fin del sexenio. Hasta el ciclo 2004-2005 se habían evaluado y sistematizado 22 experiencias de innovaciones educativas, de las cuales 20 han sido publicadas. Hablamos de el diseño y ejecución de proyectos innovadores tendientes a mejorar la calidad y la relevancia cultural y lingüística de la educación básica indígena. Las experiencias educativas van desde educación preescolar, primarias generales, secundarias, telesecundarias, Bachilleratos integrales comunitarios hasta las universidades interculturales.

6. FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DE DOCENTES Y DIRECTIVOS DE EIB

La meta fue diseñar un curso de actualización sobre educación intercultural y valores para docentes de primaria en el 2002 e inicial y preescolar para el 2003. Para el 2004 un curso similar para la secundaria. La CGEIB diseñó -hasta el ciclo escolar 2004-2005- 6 cursos generales con validez para carrera magisterial que fueron presentados en los 32 estados de la

república a los decisores de las políticas educativas, directores y equipos técnicos pedagógicos responsables de los cursos de actualización en inicial, preescolar general e indígena, primaria general e indígena y secundaria y telesecundaria. Los cursos son *la atención de la diversidad en educación inicial*, *Educación en y para la diversidad en educación preescolar*, *la función directiva en la educación para la diversidad*, *La importancia de los equipos técnicos pedagógicos en la educación para la diversidad* (primaria), *la interculturalidad para mejorar y transformar la práctica docente* (secundaria y telesecundaria). Los mismos cursos serán ofertados para el ciclo 2005-2006.

En este renglón sobresale el impulso que la CGEIB dio a la reforma del programa de Licenciatura en Educación Primaria de 1997. El propósito declarado es que los profesores se formen, desde el inicio de su carrera, en el enfoque que privilegia el respeto por la diversidad etnocultural y lingüística del caleidoscopio que es México. Los planes y programas de estudio fueron revisados y reformados. Con la finalidad de articular saberes, conocimientos y valores que fortalezcan el valor de la tolerancia y el respeto a las culturas distintas y distantes se incorporaron transversalmente contenidos con el enfoque intercultural. Lo anterior conduce a la creación de programas de estudio, textos y materiales didácticos en lenguas indígenas. El nuevo programa funciona en 8 estados de la república desde 2004. Ahora se pretende que para el 2006 por lo menos 25, 000 profesores se capaciten en el enfoque de la educación intercultural independientemente de los que lo hacen en carrera magisterial.

Las nuevas asignaturas que las normalistas cursaran son *Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe*, *Lengua y cultura en los procesos de enseñanza y aprendizaje I y II*. Un diplomado en EIB igualmente fue diseñado para docentes de primarias indígenas en el ciclo 2003-2004.

7. FOMENTO Y MEJORÍA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL PARA LOS MIGRANTES (FOMEIM)

Una meta relevante de la CGEIB fue la integración de "...un modelo de educación básica para la población infantil migrante, mediante el cual se brindarán servicios de educación primaria, en 2006, a todos los niños y niñas, hijos de jornaleros agrícolas migrantes." Aunque se observan movimientos importantes en esa dirección resulta excesivo convocar y satisfacer, en el corto plazo, al "todos" que pretende el PNE 2001-2006. Quedará como reto para el próximo sexenio.

En lo que respecta a los convenios intersectoriales la CGEIB participó en el diseño del proyecto *Fomentar y mejorar la educación intercultural para los migrantes* (FOMEIM). Es un esfuerzo conjunto para alumbrar un fenómeno social reciente que pone en entredicho el Estado de Derecho. Por lo menos en lo que tiene que ver con un derecho social fundamental: el derecho a la educación. Como es sabido, miles de jornaleros mexicanos se desplazan en rutas laborales que van en dirección sur-norte. La geografía que dibujan estos transhumantes son el rostro de una tierra que expulsa a sus hijos. A cualquier parte, lejos del hambre. Sus hijos cada vez más frecuentemente viajan con ellos. ¿Qué puede hacer la escuela en esos sombríos escenarios?

El FOMEIN es un proyecto compartido con las instituciones siguientes: CONAFE, DGEI, SEDESOL, INEA y la DGIE y la Subsecretaría de Educación Básica, SEDESOL y UAM. La idea primera es identificar las necesidades educativas más apremiantes de los niños y niñas de los campesinos migrantes. Luego establecer criterios comunes en lo relativo a la oferta de servicios educativos de primaria y, finalmente, homogeneizar los parámetros de registro, acreditación y evaluación de los niños migrantes. El proyecto funciona en 4 campamentos de Sinaloa: dos coordinados por CONAFE y dos por PRONIM. Aquí se debe enfatizar la existencia de otro programa impulsado por la CGEIB: *La enseñanza del español como segunda lengua* impartido a equipos técnicos del proyecto FOMEIN y la coordinación del proyecto para el mejoramiento de la educación intercultural para jornaleros agrícolas migrantes que funciona en cuatro instituciones de seis estados de la República. Junto al proyecto nacieron materiales didácticos sobre interculturalidad, juego y enseñanza del español para docentes y directivos que laboran con los hijos de los jornaleros agrícolas migrantes.

Como parte de las acciones del FOMEIM se publicó el libro *Relaciones Interculturales. Cuaderno de trabajo* (2005), dirigido a la comprensión de los valores fundamentales para la interculturalidad: diálogo horizontal, inclusión, con verdades en movimiento e intercambio, diversidades fecundas en las lenguas, las cosmovisiones y las artes. Un puente de palabras para el diálogo sin iracundias. El proyecto trata de atender prioritariamente a los habitantes de regiones de origen, tránsito y destino de los trabajadores agrícolas migrantes, así como mejorar la capacitación de los agentes educativos que trabajan directamente con los hijos de los campesinos nómadas. Un punto de partida obligado fue la elaboración de diagnósticos estatales de demanda de servicios educativos y caracterización de la oferta educativa para jornaleros agrícolas migrantes. Hasta ahora se conocen los de Oaxaca, Nayarit, Sinaloa, Baja California, San Luis Potosí, Baja California Sur, Guerrero, Hidalgo y Michoacán. Los estados de

Sinaloa, Baja California, San Luis Potosí, Veracruz, Baja California Sur, Guerrero, Hidalgo y Michoacán fueron dotados de equipos de computo y en coordinación con el Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas de la Secretaría de Desarrollo Social, se equiparon ludotecas en los estados de Nayarit, Oaxaca y Veracruz.

8. EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

La meta central en este nivel es, según el PNE 2001-2006, "...lograr que una proporción mayor al 50% de las instituciones de educación media superior públicas ubicadas en municipios indígenas hayan establecido programas con enfoque intercultural." Lo primero que debe subrayarse es que esta meta no habrá de cumplirse y que la propia CGEIB redujo esa meta, con base en las circunstancias reales del ciclo 2004-2005, hasta un 15 % de las preparatorias del país que laboran en comunidades indígenas.

La CGEIB propuso un *Modelo de bachillerato para contextos indígenas* y la creación de un *Consejo Nacional de Educación Media Intercultural* orientado a "la identificación de demandas y necesidades para la creación de bachilleratos interculturales en contextos indígenas." Al mismo tiempo se diseñó un *Instrumento de diagnóstico sobre las habilidades genéricas de comunicación verbal oral y escrita*. La reforma curricular del bachillerato impulsada desde la Dirección General de Bachillerato de la SEP conoció la propuesta de la CGEIB para interculturalizar las asignaturas de *Taller de lectura y redacción II*, *Biología I*, *Estructura socioeconómica de México*, *Literatura II*, *Ecología y medio ambiente* y *filosofía*.

En el Instituto Politécnico Nacional (IPN) se realizó la propuesta *Hacia un proyecto de interculturalidad en el nivel medio superior del IPN*. Se trata de propiciar el desarrollo de "...estrategias de formación docente, difusión y propuestas curriculares para impulsar el enfoque intercultural como línea transversal en el nuevo modelo académico del nivel medio del IPN." El objetivo es que los 16 planteles del IPN incorporen el enfoque intercultural a sus programas de estudio. La CGEIB trabaja muy de cerca también con los *Bachilleratos Integrales Comunitarios (BIC)* en la ciudad de Oaxaca para el fortalecimiento de su modelo intercultural. Un reto de la coordinación y la SEMS para abatir el rezago será, en el futuro inmediato, conocer claramente el número de alumnos indígenas inscritos en las preparatorias del país. Hasta la fecha es un dato nebuloso.

9. LA EIB EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (IES)

La meta que tenía programada originalmente la CGEIB en el PNE era lograr 10 iniciativas de creación de IES que fuesen académicamente sustentadas para el 2006. Esa meta se ha modificado hacia la baja y ahora se habla de la posibilidad de contar con 8 de estas universidades. Es necesario decir que las iniciativas de creación de las IES se desarrollan con diferentes ritmos, éstos se encuentran generalmente relacionados con tiempos e intereses políticos e, igualmente importante, con la mayor o menor sensibilidad de los gobiernos de los estados donde vive la mayor parte de la población indígena. Dibujamos aquí el estado de la cuestión.

La *Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM)*, ubicada en San Felipe del Progreso, Estado de México, aprobada en 2003, inició actividades con 3 carreras en el 2004 y atiende a estudiantes mazahuas, otomíes, matlatzincas, tlahuicas y nahuas. Su matrícula fue de 256 alumnos para el ciclo 2004-2005. Con el apoyo del PRONABES se cuenta con 80 becarios y el Consejo Estatal para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas del Estado de México. (CEDIPIEM) becó a otros 35 estudiantes. Periódicamente se evalúan su misión y objetivos. La *Universidad Intercultural de Chiapas (2)* es también una realidad y se ubica en San Cristóbal de las Casas, Chiapas. La universidad incorporará a estudiantes de 13 pueblos y las 7 lenguas de mayor presencia en la entidad: Tzotzil, Tseltal, Chol, Mame, Zoque, Tojolabal y Kanjobal. Otra unidad intercultural que ya funciona en 4 regiones del estado de Veracruz es el proyecto nacido en la Universidad Veracruzana que atiende a indígenas de lengua Nahuá, Huasteca y Totonaca (3).

(4) La *Universidad Intercultural de Tabasco (UIT)*, cuyo convenio de creación ya fue firmado, se ubicará en Oxolotán, Municipio de Macuspana, Tabasco. Sus labores iniciarán con la *Licenciatura en Desarrollo Rural y en Desarrollo Cultural y Turístico*. La Universidad atenderá a jóvenes de las comunidades Cho'l y Chontal prioritariamente. Ya se firmó el convenio para su creación y se espera que inicie funciones durante el ciclo escolar 2005-2006. La *Universidad Intercultural de Puebla (5)* firmó ya el convenio de creación y se espera que inicie sus funciones hacia los inicios del 2006. La universidad atenderá a pueblos de origen fundamentalmente Nahuá, Totonaco y Mixteco. El centro de estudios Ayuuk (6) que pretende convertirse en la *Universidad Indígena Ayuuk*, ubicada en Santa María Alotepec, Oaxaca, comenzó sus

funciones como centro de investigación y se prevé su conversión en universidad intercultural antes de que concluya el presente sexenio. Hasta aquí los proyectos más avanzados.

En diferentes momentos del proceso de creación de las universidades interculturales se encuentran la *Universidad de Quintana Roo-Unidad- Académica Intercultural* (7). La unidad académica intercultural probablemente nacerá el ayuntamiento de Felipe Carrillo Puerto. Ya se realizó, desde luego, el estudio de factibilidad que atendería fundamentalmente estudiantes de pueblos mayas. Con diferentes avatares políticos nació también un proyecto para la creación de la *Universidad Intercultural de La Montaña de Guerrero* (8). Aunque el proyecto ha sido apoyado por 16 presidentes municipales de la región aún no se firma el convenio para la creación de la misma. La población atendida será de origen Nahuatl, Tlapaneca y Amuzgo. La *Universidad Indígena de Michoacán* (9) que se prevé atiende a estudiantes de lengua Purépecha y con probable ubicación en Pátzcuaro apenas es un proyecto en estudio. Por su parte, la *Universidad comunitaria* de San Luis Potosí (10), creada en el 2000, se encuentra sometida a un proceso de evaluación, por parte de expertos en antropología y educación intercultural, para obtener el reconocimiento por parte del gobierno federal como universidad intercultural. La *Universidad de la Sierra Tarahumara* (11) con ubicación probable en Guachochi se encuentra en la fase inicial de la planeación. Y por último la *Universidad Autónoma Indígena de México* (12), fundada en mayo de 1999, en el municipio de Mochicahui, en el municipio de El Fuerte, en Sinaloa. Su matrícula es de 2000 estudiantes y se encuentra, como la anterior, en un proceso de evaluación para obtener el reconocimiento del gobierno federal como universidad intercultural.

Las preguntas de Observatorio Ciudadano de la Educación en torno a las IES nacientes fueron hechas en el *Comunicado 122*, las reiteramos ahora y son las siguientes: ¿Cómo y dónde se contrata el profesorado? ¿Cuál es su organización académica? ¿Cuál será su fuente de financiamiento? ¿Cómo se integran a las universidades públicas del país?

10. FINAL CON INTERROGANTES

No obstante lo avanzado de la Norma fundamental y las leyes secundarias, muy lejos estamos en México de practicar la tolerancia y el respeto por los diferentes. En sentido contrario parecen abonarse las cuentas de los usos y abusos cotidianos de los mexicanos contra los mexicanos.

Por ello sorprende por el lado optimista que los objetivos de la CGEIB ahora sean letra constitucional. El trabajo, primero, para identificar las demandas educativas más urgentes de los pueblos indígenas y luego para llevarlas -con el concurso de muchos otros influyentes actores sociales y políticos- al Congreso de la Unión para su legislación fue un avance considerable. Los derechos sociales y lingüísticos convertidos en ley positiva. Un paso importante en la visibilidad de los sujetos sociales sin los cuales los derechos sociales no existen.

Las reformas constitucionales recientes apuntan hacia la equidad en la distribución de las oportunidades educativas y a la voluntad de erradicar, en cualquiera de sus formas, las indignantes y omnipresentes secuelas de la discriminación social. La fracción II del apartado B del artículo 2º de la Constitución –de acuerdo a las reformas del 20 de junio del 2005- reconoce, sin más, la necesidad imperiosa de “Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacidad productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación.” El mismo espíritu puede leerse en la fracción IV del artículo 7º de la Ley General de Educación - reformada el 13 de marzo del 2003. Reza esa ley que uno de los fines de la educación que imparta el Estado será: “Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derecho lingüísticos de los pueblos indígenas. Los habitantes de lenguas indígenas tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y en español.” La relevancia de la educación para la interculturalidad estriba, pues, en la decisión de sentar las bases jurídicas para alcanzar una convivencia sustentada sobre el respeto a los principios del pluralismo cultural, propio de las instituciones democráticas.

Las preguntas:

¿Cuánto tiempo más dejaremos pasar para que “los hablantes de lenguas indígenas tengan acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y en español”? ¿En qué lapso los niños y profesores de las escuelas no indígenas, regiones más necesitadas de ella, tendrán los beneficios del enfoque de la educación intercultural bilingüe? ¿Qué instrumentos de política educativa intersectorial resultan más eficientes para combatir las desventajas económicas y

culturales de los niños indígenas? Cómo hacemos para alcanzar una sociedad plural habitada por sujetos de derechos y no por objeto de leyes? ¿Es posible hablar de una educación de buena calidad en ausencia del respeto a los más elementales derechos y libertades humanas? ¿Se puede construir un diálogo fecundo entre las culturas sin reflexionar sobre las condiciones materiales del diálogo? ¿Cómo aprendemos el pluralismo ético si en los hechos dejamos morir calladamente la rica herencia cognitiva de las lenguas maternas?

Por último: ¿Por qué si la educación intercultural bilingüe convierte en sujetos jurídicamente visibles a las niñas y niños habitantes de las comunidades indígenas, como en efecto ocurre con sus derechos sociales, el presupuesto de la administración foxista para la materia presentó un comportamiento tan recesivo?