Una aproximación a las tensiones y antagonismos discursivos de la noción de educación intercultural en las reformas curriculares en la educación básica nacional

An approach to the tensions and discursive antagonisms of the notion of intercultural education in curricular reforms in national basic education

Irving Carranza Peralta[•]
Jorge B. Martínez Zendejas[••]

Resumen

El trabajo es una aproximación analítica al proceso ideológico del discurso de la educación intercultural en las reformas curriculares de la educación básica en las últimas dos décadas. El ejercicio forma parte de una investigación más amplia que analizó las tensiones y los antagonismos discursivos que han orientado y definido dicha noción y su alcance en la política educativa nacional.

El desarrollo tiene como base teórico-metodológica la perspectiva crítica latinoamericana de la interculturalidad, así como la ruta metódica de

[•] Licenciado en Pedagogía con especialidad en Diseño Curricular, egresado de la Maestría en Educación Básica con especialidad en Pedagogía Intercultural y maestro en Desarrollo Educativo con especialidad en Diversidad Sociocultural y Lingüística por la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco, México. Ha colaborado como asesor técnico pedagógico en la Dirección General de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Pública; colabora en la Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación, México.

[••] Licenciado en Antropología Social por la Escuela Nacional de Antropología e Historia, México, maestro y doctor en Educación con especialidad en Desarrollo Curricular por la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco. Ha sido catedrático de la Universidad Autónoma Metropolitana, la Escuela Nacional de Antropología e Historia y la Universidad Nacional Autónoma de México. Docente-investigador de tiempo completo en la línea de diversidad e interculturalidad de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco.

análisis de la migración del discurso intercultural y el análisis político del discurso. Desde este entramado, se da cuenta del proceso de mistificación y estancamiento teórico que vive el discurso de la educación intercultural en el sistema educativo nacional.

Palabras clave: política educativa, reforma curricular, construcción discursiva, educación intercultural.

Abstract

The present work is an analytical approach to the ideological process of the intercultural education discourse in the curricular reforms of basic education in the last two decades. The exercise is part of a broader investigation that analyzed the tensions and discursive antagonisms that have guided and defined this notion and its scope in national education policy.

The development has as a theoretical-methodological basis the Latin American critical perspective of interculturality, as well as the methodical route of analysis of the intercultural discourse migration and the political discourse analysis. From this framework, the work accounts for the process of mystification and theoretical stagnation that the intercultural education discourse undergoes in the national education system.

Keywords: *educational policy, curriculum reform, discursive construction, intercultural education.*

Introducción

La noción y el discurso de la educación intercultural se han convertido en el centro de múltiples discusiones políticas, académicas y pedagógicas: han sido objeto de interminables debates entre estudiosos del campo de la educación en México y Latinoamérica, así como de especialistas y hacedores de políticas educativas y propuestas curriculares para la atención a la diversidad cultural, étnica, social y lingüística.

Las posiciones y caracterizaciones han sido diversas; en ella convergen conceptualizaciones, metodologías, significados, intereses y expectativas individuales o colectivas que dan cuentan de las tensiones y antagonismos que han orientado y definido el discurso de la educación intercultural en la política educativa nacional.

En este marco, el trabajo, producto de una investigación más amplia,[1] participa en el debate y busca contribuir en el análisis del tema abordando dimensiones poco exploradas y que, desde nuestra perspectiva, tienen un impacto definitorio en la generación de políticas, reformas curriculares nacionales y didácticas interculturales.

El trabajo 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 concreción y resignificación en las más recientes reformas curriculares en la educación básica nacional.

El análisis centra su atención en dos reformas curriculares, la reforma integral de la educación básica y la reforma educativa 2017. La primera inició en el 2004 con la reforma a la educación preescolar (Secretaría de Educación Pública [SEP]), continuó con la de secundaria (SEP, 2006) y primaria (SEP, 2009), y concluyó con la publicación del *Plan de estudios 2011: educación básica* (SEP, 2011b) y el Acuerdo 592 (SEP, 2011a).

Este último establece la articulación de la educación básica y se normativiza la propuesta de marcos curriculares para la educación indígena y migrante como principal plataforma normativa-pedagógica de la educación intercultural en el sistema educativo nacional. La segunda reforma se expresa en el nuevo modelo de educación obligatoria; se consolida la base curricular para la asignatura de lengua Indígena y se establecen los mecanismos de autonomía curricular.

El estudio de ambas reformas se establece como un elemento fundamental al ser un espacio de intersección de las corrientes ideológicas y

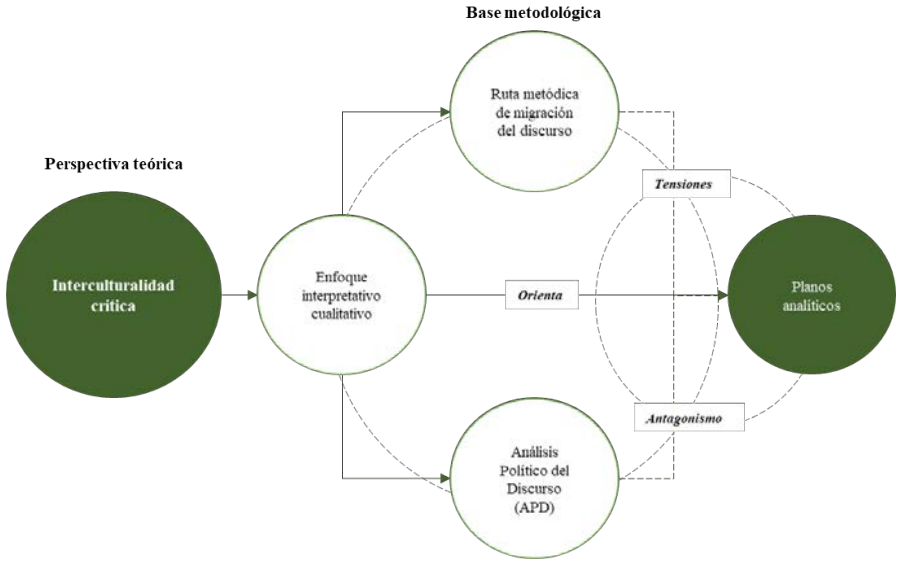
[1] La investigación forma parte del proceso de obtención del grado para la Maestría en Desarrollo Educativo por la Universidad Pedagógica Nacional y lleva como título *El proceso ideológico del discurso de la educación intercultural en la política educativa mexicana: una aproximación a la propuesta de marcos curriculares para la educación indígena y migrante*.

discursos de la educación intercultural, tanto internacionales como nacionales, así como una plataforma de articulación de la construcción discursiva de los actores de los niveles y espacios del sistema educativo nacional. De alguna manera, también se establece como antesala del proyecto de la nueva escuela mexicana.

Perspectiva teórico-metodológica

Se tiene como base la perspectiva crítica de la interculturalidad, propuesta por Fidel Tubino (2004) y Catherine Walsh (2006), así como el enfoque interpretativo-cualitativo de investigación (Denzin & 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, propuesto por Rosa Nidia Buenfil (1997) (figura 1).

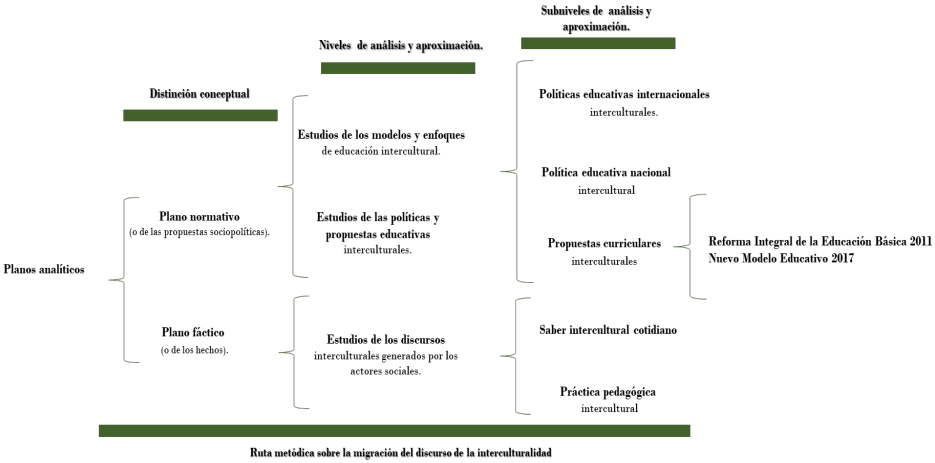
Figura 1. Base teórico-metodológica



Fuente: elaboración propia a partir de Buenfil (1997), Tubino (2004) y Dietz (2011).

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 (figura 2).

Figura 2. 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 —en esto último nos centramos (figura 2)—. Por otro lado, en los últimos dos momentos se analiza la forma en la que los actores educativos resignifican, desde su experiencia y narrativa, el discurso de la educación intercultural (estos ya se han discutido en otros espacios).

En conjunto, la aproximación 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 en las dos reformas curriculares.

La construcción y el proceso de significación del discurso de la educación intercultural en la política educativa mexicana

En torno al discurso de la educación intercultural se han producido un sinnúmero de publicaciones, lineamientos, propuestas pedagógicas e investigaciones de distintas organizaciones y centros de educación superior que lo han vuelto interminable y difícil de comprender (Díaz-Aguado 2002; Medina, 2009).

En el intento de aclarar las perspectivas que lo envuelven, han surgido posiciones que van desde las que refieren la idea de una educación intercultural exclusiva para los pueblos indígenas hasta aquellas relacionadas con la tesis de una educación intercultural "para todos". Esta diversidad de concepciones ha estado presente en el desarrollo de la política educativa y las reformas curriculares que han marcado el sistema mexicano en recientes años, aunque no ha sido exclusiva de la educación nacional (Málaga-Villegas, 2018; Velasco, 2010).

En las últimas dos décadas el discurso de la educación intercultural ha permeado las principales discusiones en el contexto europeo, anglosajón y latinoamericano, al mismo tiempo que se ha convertido en el estandarte de distintos organismos internacionales, entre ellos la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura, el Banco Interamericano de Desarrollo, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial (Abdallah, 2001; Dietz, 2011; Jablonska, 2010; Muñoz, 2002).

Dicho auge se ha visto acompañado de posturas que transitan de la reivindicación de los pueblos originarios y migrantes a la apertura del mercado y el impulso de un modelo de educación intercultural global que, desde la perspectiva de distintos autores, ha terminado por restringir y condicionar el reconocimiento de la diferencia cultural, étnica y lingüística (Bauman, 2011; De Sousa Santos, 2007; Díaz, 2010; Tubino, 2004; Walsh, 2006).

Esta transición se ha reflejado en la promoción de políticas y propuestas curriculares interculturales que, de acuerdo con Walsh (2010) y Tubino (Construyendo nuestra interculturalidad, 2014), encubren y naturalizan la desigualdad social y la exclusión cultural y étnica que ha

marcado a las poblaciones indígenas y afrodescendientes en gran parte de América Latina, así como a la migrante en países como Francia, España, Reino Unido y Estados Unidos (Abdallah, 2001; Dietz, 2011).

En este marco, el sistema mexicano ha establecido reformas constitucionales y creado instituciones, políticas y propuestas curriculares que han terminado por posicionarle como punta de lanza a nivel regional; sin embargo, pocas veces se ha analizado su impacto y proceso de normalización.

Del proyecto de educación intercultural disruptiva a la institucionalización del discurso de la educación intercultural "para todos" en la política educativa nacional

El discurso de educación intercultural en la política educativa nacional ha transitado del reconocimiento de las demandas de los movimientos indígenas y afrodescendientes de los primeros tres tercios del siglo XX hasta el surgimiento del movimiento zapatista y su incorporación e institucionalización en las políticas de modernización de la educación de finales de siglo.

Con la irrupción del movimiento zapatista, el discurso pasó de formar parte de una política gubernamental sexenal a integrarse en el marco constitucional nacional como respuesta a las demandas indígenas y afrodescendientes. Dicha transición adquirió fuerza y terminó por consolidarse con la alternancia política de principios del siglo XXI en la que el Partido Revolucionario Institucional, que había permanecido durante 70 años en la presidencia, fue desplazado por el Partido de Acción Nacional.

La alternancia política se convirtió en una nueva posibilidad de saldar las demandas étnicas, culturales, políticas y económicas de los pueblos indígenas y afrodescendientes al retomar las pugnas de la última década como plataforma electoral y parte de las primeras acciones de gobierno.[2] Estas se tradujeron en el posicionamiento de la noción de

[2] Durante las campañas a la presidencia, el candidato Vicente Fox del Partido de Acción Nacional propuso disolver el movimiento zapatista en breve tiempo, saldando la deuda histórica del Estado mexicano con este y con los pueblos indígenas en general.

educación intercultural en distintas enmiendas constitucionales y en las líneas de acción prioritarias del Plan nacional de desarrollo 2001-2006 (Presidencia de la República, 2001) y el *Programa nacional de educación 2001-2006* (SEP, 2001).

Desde esta base normativa, el discurso se presentó como un elemento central en la transformación de las estructuras institucionales del país y, de forma particular, del sistema educativo, teniendo como prioridades el rompimiento de los mecanismos de desigualdad social y económica, así como la exclusión cultural que había marcado a los pueblos indígenas y afrodescendientes.

Lo anterior fue la antesala del proceso gradual de institucionalización del discurso en la política educativa en los siguientes años y del fortalecimiento y la creación de nuevas instituciones en materia de educación intercultural, como la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (2001). Esta, en consonancia con la Dirección General de Educación Indígena (1978), tendría la tarea de impulsar una política de educación intercultural "para todos" en todos los niveles y modalidades, y una educación intercultural bilingüe para el subsistema de educación indígena, esta última a cargo de la segunda dependencia.

Este impulso *renovado* se estableció como uno de los núcleos o pilares discursivos del ciclo de reformas curriculares en la educación básica durante la primera década del siglo XXI, como parte de un ejercicio de articulación de los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria que se vería cristalizado en el *Plan de estudios 2011: educación básica* (SEP, 2011b) y el Acuerdo 592 (SEP, 2011a).

En ambos documentos, el discurso fue uno de los principales elementos del perfil de egreso de la educación básica y uno de los 11 principios pedagógicos que orientaría al primero y que tendría que verse expresado en los campos de formación y los espacios curriculares de forma transversal; sin embargo, en el proceso pareció perder su carácter disruptivo.

El discurso de la educación intercultural "para todos" en el marco de la reforma integral de la educación básica

Con la alternancia política en la presidencia nacional y la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe como institución rectora del desarrollo de la política educativa intercultural, se consideró necesario promover una educación intercultural "para todos" que permitiera romper los principios de las políticas monoculturales de décadas anteriores y las tesis fundamentalistas que atribuían la noción de diversidad como un rasgo distintivo de los pueblos indígenas.

El planteamiento se expresó en el Plan nacional de desarrollo 2001-2006 (Presidencia de la República, 2001) y en el *Programa nacional de educación 2001-2006* (SEP, 2001) en los cuales se establecieron como directrices un modelo de educación intercultural y un enfoque intercultural bilingüe para el subsistema de educación indígena; sin embargo, estas no tuvieron impacto en las reformas impulsadas durante el mismo periodo a los artículos 2 y 4 constitucionales, manteniendo, con ello, el tema de la educación intercultural como exclusivo de la educación indígena.

> Para abatir las carencias y rezagos que afectan a los pueblos y comunidades indígenas, dichas autoridades, tienen la obligación de […] garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural […]. Establecer un sistema de becas para estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos […]. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación (*Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, 2019, artículo 2, apartado B, II).

Esta tendencia se concretó en los artículos 11 y 13 de la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, publicada en el 2003, dos años después de la creación de la Coordinación General de

Educación Intercultural Bilingüe, y se mantuvo en el artículo 7 de la Ley General de Educación (2013), con énfasis en el reconocimiento de la diversidad lingüística.

En este marco, más allá de las discusiones iniciales de transformación en torno a la noción de educación intercultural, la figura indígena y la diversidad lingüística —depositada en la lengua indígena— se convirtieron, con distintos matices y énfasis discursivos, en el auténtico núcleo del discurso de la educación intercultural en la política educativa nacional y en la reforma integral de la educación básica.

En el caso de la reforma de la educación preescolar, las discusiones se centraron en el *Programa de educación preescolar* (SEP, 2004) que, entre otros aspectos, se presentó como una propuesta curricular articulada con el artículo 2 constitucional (2019) y el artículo 7 de la Ley General de Educación (2013), estableciéndose como una propuesta flexible y atenta a la diversidad cultural, depositada en los pueblos indígenas, así como a las necesidades específicas de cada región. Desde esta base, el programa 2004 presentó 10 principios pedagógicos, organizados en tres ejes de articulación (tabla 1).

Tabla 1. Ejes de articulación y principios pedagógicos del Programa de educación preescolar (SEP, 2004)

Ejes de articulación	**Principios pedagógicos**
Procesos de aprendizaje	Las niñas y los niños llegan a la escuela con conocimientos y capacidades que son la base para continuar aprendiendo. La función de la educadora es fomentar y mantener el deseo de conocer y aprender. Las niñas y los niños aprenden en interacción con sus pares. El juego potencia el desarrollo y el aprendizaje.

Diversidad y equidad	La escuela debe ofrecer oportunidades formativas de calidad equivalente, independientemente de diferencias socioeconómicas y culturales. La educadora, la escuela y los padres o tutores deben contribuir a la integración de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales a la escuela regular. La escuela, como espacio de socialización y aprendizajes, debe propiciar la igualdad de derechos entre niñas y niños.
Intervención educativa	El ambiente del aula y de la escuela debe fomentar las actitudes que promueven la confianza en la capacidad de aprender. Los buenos resultados de la intervención educativa requieren de una planeación flexible, que tome como punto de partida las competencias y los propósitos fundamentales. La colaboración y el conocimiento mutuo entre la escuela y la familia favorece el desarrollo de los niños.

Fuente: elaboración propia a partir del Programa de educación preescolar (SEP, 2004).

En el quinto principio pedagógico se profundizó la noción de educación intercultural, al señalar la necesidad de romper las prácticas pedagógicas fundadas en la imagen homogénea de la educación e impulsar una "atención especial" para la diferencia cultural. Para ello, según el programa, la escuela debía desarrollar en cada niña y niño la capacidad de entender y ser empático con "lo diferente" —o indígena.

Dicho planteamiento se extendió y profundizó dos años después en la reforma de la educación secundaria; no obstante, a diferencia del programa de preescolar, el programa de secundaria (SEP, 2006) partió de señalar la obligación del Estado de ofrecer una educación intercultural:

> Los lineamientos establecidos en el artículo 3º de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, la Ley General de Educación y el *Programa Nacional de Educación 2001-2006* concretan el *compromiso del Estado Mexicano de ofrecer una educación democrática, nacional, intercultural,* laica y obligatoria que favorezca el desarrollo del individuo y de su comunidad, así como el sentido de pertenencia a una nación multicultural y plurilingüe, y la conciencia de solidaridad internacional de los educandos (p. 7, énfasis propio).

Desde esta plataforma, la noción de interculturalidad es uno de los rasgos principales del perfil de egreso de la educación secundaria, que sería retomado cinco años después en el *Plan de estudios 2011: educación básica* (SEP, 2011b) y el Acuerdo 592 (SEP, 2011a).

- Utiliza el lenguaje oral y escrito con claridad, fluidez y adecuadamente, para interactuar en distintos contextos sociales. Reconoce y aprecia la diversidad lingüística del país.
- Emplea la argumentación y el razonamiento al analizar situaciones, identificar problemas, formular preguntas, emitir juicios y proponer diversas soluciones.
- Selecciona, analiza, evalúa y comparte información proveniente de diversas fuentes y aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance para profundizar y ampliar sus aprendizajes de manera permanente.
- Emplea los conocimientos adquiridos a fin de interpretar y explicar procesos sociales, económicos, culturales y naturales, así como para tomar decisiones y actuar, individual o colectivamente, en aras de promover la salud y el cuidado ambiental, como formas para mejorar la calidad de vida.
- Conoce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, los pone en práctica al analizar situaciones y tomar decisiones con responsabilidad y apego a la ley.
- Reconoce y valora distintas prácticas y procesos culturales. Contribuye a la convivencia respetuosa. Asume la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.
- Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano, se identifica como parte de un grupo social, emprende proyectos personales, se esfuerza por lograr sus propósitos y asume con responsabilidad las consecuencias de sus acciones.
- Aprecia y participa en diversas manifestaciones artísticas. Integra conocimientos y saberes de las culturas como medio para

conocer las ideas y los sentimientos de otros, así como para manifestar los propios.
- Se reconoce como un ser con potencialidades físicas que le permiten mejorar su capacidad motriz, favorecer un estilo de vida activo y saludable, así como interactuar en contextos lúdicos, recreativos y deportivos (SEP, 2006, p. 10, énfasis propio).

Ya establecido en el perfil de egreso, el discurso permeó la estructura y organización del programa de secundaria (SEP, 2006) en diferentes niveles, entre ellos, el establecimiento de las siete características principales que habrían de orientar el diseño de los programas de estudio de cada asignatura, así como su concreción didáctica, entre las que destaca la interculturalidad.

Dicha concreción tendría articulación y daría continuidad al segundo eje y al quinto principio pedagógico del *Programa de educación preescolar* (SEP, 2004), enfatizando la heterogeneidad cultural y lingüística de la escuela como atributo exclusivo de los pueblos indígenas, e integraría en la discusión el tema de la migración (indígena) como otro de los aspectos centrales en la construcción del discurso de la educación intercultural.

La permanencia de este planteamiento se vio reflejada en la reforma a la educación primaria en el año 2009, considerada como el eslabón faltante para cerrar el ciclo. Esta se expresó en el *Plan de estudios para la educación primaria* (SEP, 2009) como una propuesta curricular articulada que tenía como objetivo elevar la calidad de la educación (Presidencia de la República, 2007) y la estrategia de reforma integral para la educación básica bajo el modelo de competencias (SEP, 2007).

La propuesta se articuló con los programas de preescolar y secundaria a partir del perfil de egreso, los principios pedagógicos y las características de diseño curricular. Al igual que en las reformas anteriores, esta se vio marcada por el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística como un desafío para el logro de la calidad educativa. Por otro lado, señaló la falta de oportunidades de acceso de los pueblos indígenas, migrantes y jornaleros a la educación escolarizada, como parte de las discusiones derivadas del programa precedente.

Frente a ello, este plan de estudios destacó la urgencia de impulsar los procesos de formación docente y el desarrollo de materiales educativos acordes a las necesidades culturales y lingüísticas de la población indígena y migrante, evitando las prácticas de asimilación y castellanización como única forma de enseñanza, ya no solo en el subsistema de educación indígena, sino también en las escuelas de educación general.

Lo anterior implicaba reconocer la necesidad de generar una educación que promoviera la *diferencia* y partiera de las necesidades de los estudiantes indígenas para alcanzar la misma calidad de resultados que el resto de estudiantes no indígenas. Esta atención habría de desarrollarse en consonancia con cinco competencias que contribuirían al logro del perfil egreso: aprendizaje permanente, manejo de la información y de situaciones, convivencia y vida en sociedad.

Las dos últimas competencias abonaron al tema analizado al referir la necesidad de reconocer la diferencia cultural y lingüística. Ambas, según el *Plan de estudios para la educación primaria* (SEP, 2009), se establecerían como características transversales en el diseño de las asignaturas y en su concreción didáctica, al igual que en el programa de secundaria (SEP, 2006); sin embargo, el de primaria sintetizó las características en tres ejes: la diversidad y la interculturalidad, el desarrollo de competencias y la incorporación de temas transversales. El primero orientaría el discurso de la educación intercultural:

> La atención a la diversidad y a la interculturalidad es una propuesta para mejorar la comunicación y la convivencia entre comunidades con distintas características y culturas, siempre partiendo del respeto mutuo. Esta concepción se traduce desde las asignaturas en propuestas prácticas de trabajo en el aula, sugerencias de temas y enfoques metodológicos (SEP, 2009, p. 44).

Esta noción tendría que permear los campos de formación que darían soporte al plan de primaria, particularmente el tercero, en las asignaturas de Exploración de la naturaleza y la sociedad, y Estudio de la entidad

donde vivo e historia: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social, y desarrollo personal y para la convivencia.

Dicha estructura y entramado discursivo determinó, dos años después, a la propuesta del *Plan de estudios 2011: educación básica* (SEP, 2011b), que culminó la articulación de la educación básica, recuperando la organización curricular definida en cada nivel educativo, e incorporó dos nuevas propuestas curriculares en la que terminó por confluir el discurso de la educación intercultural.

El discurso de la educación intercultural por el que se establece la articulación de la educación básica

El *Plan de estudios 2011: educación básica* (SEP, 2011b) se convirtió en la plataforma curricular rectora en la que se vincularon las propuestas de los programas de preescolar, secundaria y primaria en torno al discurso de la educación intercultural. Desde esta articulación, la propuesta partió de reconocer el agotamiento del modelo educativo nacional y de enfatizar la urgencia de profundizar su transformación, iniciada, según el propio documento, con la alternancia política en el gobierno nacional.

De acuerdo con el texto, la transformación del modelo educativo habría de partir de reconocer y promover el valor de la diversidad cultural en la construcción y consolidación del proyecto nacional. A partir de esto se señaló la necesidad de dar protagonismo a los grupos históricamente desplazados para generar propuestas que, respondiendo a sus necesidades, favorecieran el desarrollo de competencias acordes a las demandas nacionales e internacionales.

Para consolidar el proceso se reafirmó la idea de establecer un perfil de egreso único retomando algunos de los aspectos ya propuestos, así como las competencias referidas y articuladas dentro del mismo documento. Desde el perfil se apuntaló la estructura de los principios pedagógicos que habrían de orientar las discusiones y el discurso en la reforma integral de la educación básica, algunos de ellos asociados con los de primaria (SEP, 2004).

Los principios pedagógicos fueron centrar la atención en los estudiantes y sus procesos de aprendizaje, planificar para potenciar el aprendizaje, generar ambientes de aprendizaje, trabajar en colaboración para construir el aprendizaje, poner énfasis en el desarrollo de competencias, usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje, evaluar para aprender, favorecer la inclusión para atender la diversidad, incorporar temas de relevancia social, renovar el pacto entre el estudiante, el docente y la familia, reorientar el liderazgo, y la tutoría y la asesoría académica (SEP, 2011b).

Fue el octavo principio pedagógico que concentró el tema; desde este se definió la educación como la estrategia idónea y de mayor alcance para reducir las desigualdades sociales y económicas e instrumentar las "relaciones interculturales" entre los diferentes grupos culturales, aunque el énfasis se mantuvo en los pueblos indígenas.

La tarea estaría en reconocer la diversidad cultural y lingüística como una característica fundamental y apreciar la diferencia cultural como una plataforma de aprendizaje, así como generar estrategias diferenciadas para favorecer el rendimiento escolar de la diversidad y su integración. El planteamiento estaría enmarcado por estándares curriculares y aprendizajes esperados, según el perfil de egreso, de manera particular en el campo de lenguaje y comunicación.

Desde este campo de formación, las discusiones se limitaron en dos aspectos recurrentes: la lengua y la figura indígena, enfatizando con ello la idea de una diversidad cultural y lingüística exclusiva de los pueblos indígenas. Esta habría de ser reconocida, recuperada y atendida desde un espacio curricular particular (asignatura): Lengua Indígena. Este campo de formación incluye, además, las asignaturas de Español e Inglés. La incorporación de este espacio curricular se presentó como un elemento innovador al no haber antecedente en el país. Los propósitos y la organización de dicha asignatura estarían orientados por la propuesta de *Parámetros curriculares para la asignatura de lengua indígena* (SEP, s.f.), creada y promovida por la Dirección General de Educación Indígena.

Ello fungió como canal de mediación entre los pueblos indígenas y la propuesta curricular para definir los aspectos lingüísticos a abordar y consolidar su articulación con la estructura y organización. De este modo, la

propuesta y la asignatura se presentaron como el límite del discurso de la educación intercultural dentro de la reforma integral de la educación básica.

Lo anterior se confirmó con la publicación del Acuerdo 592 (SEP, 2011a), en el cual se ratificó la necesidad de impulsar enfoques, asignaturas y contenidos que promovieran la educación intercultural a partir del reconocimiento de la lengua indígena. Este planteamiento fue parte del artículo 5 de los 10 que integraron el acuerdo. En tal artículo se marcó la asignatura y la propuesta de parámetros como espacio vinculante del discurso de la educación intercultural, además de incorporar la propuesta de marcos curriculares para la educación indígena y migrante, también a cargo de la Dirección General de Educación Indígena.

La implementación de ambas propuestas significó un parteaguas en la educación indígena al permitir generar mecanismos normativos, pedagógicos y didácticos de desarrollo curricular local que se tradujeron en programas de estudio y libros de texto gratuitos para la enseñanza de la lengua indígena.

Asimismo, establecieron, paradójicamente, el límite de las discusiones y el discurso, más allá de su renovado impulso y proceso de institucionalización. Lo anterior se vería reflejado en el modelo de educación que habría de impulsar el Partido Revolucionario Institucional al regresar a la presidencia en el 2012 (SEP, 2017).

El discurso de la educación intercultural en el *Modelo educativo para la educación obligatoria* (SEP, 2017)

Con el retorno del Partido Revolucionario Institucional, el tema y el discurso de la educación intercultural se estableció en el centro de las primeras discusiones académicas, políticas y pedagógicas al destacarse las tensiones y ambigüedades de la política educativa y las propuestas curriculares nacionales.

En atención a este planteamiento, el Gobierno convocó a investigadores, especialistas, docentes y organizaciones no gubernamentales a debatir y delinear los cambios políticos, normativos y curriculares que habrían de dar origen a una nueva reforma educativa, que, con múltiples cuestiona-

mientos y críticas de distintos sectores académicos y sociales, terminaría por publicarse e iniciar su proceso de implementación en el año 2017 con el nombre de *Modelo educativo para la educación obligatoria* (SEP, 2017).

Desde este, se reorganizó el sistema educativo nacional, teniendo como base cinco grandes ejes (el nuevo planteamiento curricular, la escuela al centro del sistema educativo, formación y desarrollo profesional docente, inclusión y equidad, y la gobernanza del sistema educativo), entre los cuales destacó el penúltimo. Según el modelo educativo (SEP, 2017), desde dicho eje se habrían de generar las condiciones políticas, curriculares y pedagógicas que garantizarían la atención de la diferencia cultural y lingüística, así como las acciones compensatorias necesarias para eliminar su situación de vulnerabilidad. Esta última noción es un nuevo elemento de discusión.

Desde el principio de inclusión y equidad se propuso eliminar las barreras para el acceso, la participación, la permanencia, el egreso y el aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de su lengua y origen cultural. Ambos principios convergieron en dos de las once áreas que integraron el perfil de egreso (lengua y comunicación, y convivencia y ciudadanía) y orientaron el diseño del plan y programas de estudio 2017 (SEP, 2017) a partir de un enfoque humanista.

Este enfoque apuntalaría la construcción de aprendizajes claves para el desarrollo integral y el desarrollo de relaciones interculturales (SEP, 2017). Sin embargo, estos se concentraron, al igual que en las reformas curriculares anteriores, en el campo de lenguaje y comunicación, aunque a este se añadió como nuevo elemento la noción de *autonomía curricular*.

Los campos de formación se redujeron a lenguaje y comunicación, pensamiento matemático y exploración y comprensión del mundo natural y social; las áreas de desarrollo personal y social fueron artes, educación socioemocional y educación física, y el ámbito de autonomía curricular fue la atención a la diversidad y a las necesidades e intereses individuales. Desde el primer campo se enfatizó la diversidad cultural y la composición plurilingüe de la sociedad mexicana, destacando, además del español, las 68 agrupaciones lingüísticas que comprenden las 364 variantes que forman parte de las lenguas indígenas del país, así como las lenguas de los grupos

migrantes que han arribado a territorio nacional, como el alemán, el italiano, el francés, el chino, el catalán y el coreano. Para la atención de tal diversidad se establecieron cuatro asignaturas, entre ellas Lengua Materna, Lengua Indígena y Segunda Lengua.

En este marco, se estableció una base curricular genérica para el desarrollo de programas de estudio en lenguas indígenas que tuvo como fundamento normativo-pedagógico la educación intercultural bilingüe desde la que se habría de promover el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística a través de procesos permanentes de reflexión transcultural e intracultural.

Las directrices políticas y curriculares sentarían las bases para el diseño de un modelo de atención que reconocería la diversidad como un elemento fundamental para el desarrollo propuestas pedagógicas, curriculares y didácticas especializadas acordes al contexto y las necesidades particulares de cada estudiante, haciendo efectivas, con ello, las reformas constitucionales de principios de siglo en material de educación intercultural (SEP, 2017).

El planteamiento parece tener permanencia con el ascenso del partido político Movimiento de Regeneración Nacional en el Gobierno nacional y las reformas constitucionales, en las que la noción y el discurso de la educación intercultural ha ocupado un lugar central. Sin embargo, el tema parece seguirse restringiendo al espacio de lo indígena y, en particular, a la lengua indígena, lo que, como ha sucedido en las últimas décadas, parece no implicar la transformación de las estructuras políticas, económicas, sociales y culturales que se pretendía con el origen disruptivo de la noción de educación intercultural.

Reflexiones finales

La construcción histórica del discurso de la educación intercultural en la política educativa nacional ha formado parte de un entramado complejo de tensiones y antagonismos sociales, políticos, económicos e ideológicos que le ha orientado y definido en su proceso de institucionalización y normalización.

Dicho proceso se ha visto fortalecido por las movilizaciones étnicas al interior del país, así como por el impulso de distintos organismos internacionales que, en las últimas dos décadas, se han encargado de promover y legitimar la regionalización de un discurso global de la educación intercultural.

La consolidación de este discurso se ha expresado en la configuración de una red de múltiples discursos en torno a la noción de educación intercultural que aprovecha los contrastes metodológicos y discursivos para aislar y, eventualmente, eliminar las perspectivas o los posicionamientos disruptivos.

Lo anterior ha estado presente en la amplia aceptación e incorporación del discurso de la educación intercultural en las reformas constitucionales de principios de siglo y su concreción en la reforma integral de la educación básica de 2011, considerada en este trabajo como la máxima expresión de las políticas (neoliberales) de modernización educativa y la antesala del nuevo modelo educativo (SEP, 2017), impulsado por el retorno del Partido Revolucionario Institucional al Gobierno.

Desde la reforma a la educación preescolar en el 2004, el discurso de la educación intercultural se estableció como uno de los principios pedagógicos; dos años después, en la reforma de secundaria, se añadió como directriz para el diseño del plan y programas de estudio; para el 2009, en la reforma de primaria, se estableció como una competencia transversal; finalmente, en el 2011 se incorporó como parte sustancial en el perfil de egreso de la educación básica nacional, manteniéndose así en el modelo educativo (SEP, 2017).

Este proceso de institucionalización del discurso estuvo acompañado de una serie de mecanismos de normalización de mayor envergadura que terminaron por aislar y erosionar las discusiones y los rasgos disruptivos que originaron la idea de la interculturalidad en las pugnas de reivindicación de las comunidades y pueblos indígenas en México y América Latina.

La idea original de una interculturalidad disruptiva para la transformación política, económica, social y cultural fue impregnada por discursos como el de igualdad, equidad y justicia que desgastaron su potencial transformativo y le encasillaron en propuestas didácticas y pedagógicas

que invisibilizaron las relaciones de desigualdad y exclusión, limitando con ello la noción y las discusiones de la educación intercultural al reconocimiento y la atención de la diversidad lingüística.

En este marco, la noción y el discurso de la educación intercultural parece no responder a las necesidades y exigencias de transformación que demandan los pueblos y las comunidades indígenas del país, lo que nos convoca a replantear la tesis de la educación intercultural para buscar alternativas y nuevas líneas de discusión.

Referencias

Abdallah, P. (2001). *La educación intercultural.* Barcelona, España: Idea-Books.

Bauman, Z. (2011). *Vida de consumo.* Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

Construyendo Nuestra Interculturalidad. (31 de octubre de 2014). Mesa 1. Fidel Tubino. Hay varios discursos de interculturalidad. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=rXXmpnpThjA

De Sousa Santos, B. (2007). *Epistemologías del sur.* Ciudad de México, México: Siglo XXI.

Díaz, P. (2010). *Elogio de la diversidad: globalización, multiculturalismo y etnofagia.* Ciudad de México, México: Siglo XXI.

Díaz-Aguado, M. J. (2007). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo.* Madrid, España: Pirámide.

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.* Ciudad de México, México: Secretaría de Educación Pública.

Jablonska, A. (2010). La política educativa intercultural del Gobierno mexicano en el marco de las recomendaciones de los organismos internacionales. En Velasco & A. Jablonska (coords.), *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. Ciudad de México, México: Universidad Pedagógica Nacional.

Ley de 2003. Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. 13 de marzo de 2003. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257_200618.pdf

Ley de 2013. Ley General de Educación. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf

Málaga-Villegas, S. (2018). Hacia una complexión del discurso intercultural en planes de estudio de educación básica. *Actualidades Investigativas en Educación*, *19*(1). doi: https://doi.org/10.15517/aie.v19i1.35255

Medina, M. (2009). *Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes y disyuntivas políticas*. Ciudad de México, México: Universidad Pedagógica Nacional.

Muñoz, C. (2002). *Rumbo a la interculturalidad en educación*. Ciudad de México, México: Universidad Pedagógica Nacional.

Presidencia de la República. (2001). Plan nacional de desarrollo 2001-2006. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/compila/pnd.htm

—— (2007). Plan nacional de desarrollo 2007-2012. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/compila/pnd.htm

Secretaría de Educación Pública. (2001). *Programa nacional de educación 2001-2006*. Ciudad de México, México: Secretaría de Educación Pública.

—— (2004). *Programa de educación preescolar 2004.* Ciudad de México, México: Secretaría de Educación Pública.

—— (2006). *Educación básica. Secundaria. Plan de estudios 2006.* Ciudad de México, México: Secretaría de Educación Pública.

—— (2007). *Programa sectorial de educación 2007-2012*. Ciudad de México, México: Secretaría de Educación Pública.

—— (2011a). *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica*. Ciudad de México, México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011

—— (2011b). *Plan de estudios 2011 para la educación básica.* Ciudad de México, México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de

https://www.gob.mx/sep/documentos/plan-de-estudios-educacion-basica-en-mexico-2011

—— (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria: educar para la libertad y la creatividad*. Ciudad de México, México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf

—— (s.f.). Parámetros curriculares de la asignatura de lengua indígena. Educación básica: primaria indígena. Ciudad de México, México: Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación Indígena.

Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En M. Samaniego & C. G. Garbarini (comps.), *Rostros y fronteras de la identidad*, (pp. 151-166). Temuco, Chile: Universidad Católica de Temuco. Recuperado de https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Del%20interculturalismo%20funcional%20al%20interculturalismo%20critico.pdf

Velasco, C. (2010). Políticas (y propuestas) de educación intercultural en contraste. En Velasco & A. Jablonska (coords.), *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. Ciudad de México, México: Universidad Pedagógica Nacional.

Walsh, C. (2006). Interculturalidad, conocimientos y (de)colonialidad. En *Política e interculturalidad en la educación* (pp. 40-50). Ciudad de México, México: Secretaría de Educación Pública.

—— (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Trabajo presentado en el Seminario de Interculturalidad y Educación Intercultural. Recuperado de http://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/

Cómo citar este texto

Carranza, I. & Martínez, J. (2019). Una aproximación a las tensiones y antagonismos discursivos de la noción de educación intercultural en las reformas curriculares en la educación básica nacional. *Punto Cunorte*, *5*(9), 87-109.