

**RESEÑA:**  
**EDUCACIÓN INTERCULTURAL.**  
**UN ESTUDIO DE LAS COMUNIDADES INDÍGENAS DE JALISCO**

**Por:** María Bertely Busquets

**Currículo:** doctora en Educación por el Centro de Ciencias y Humanidades del Doctorado Interinstitucional de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Actualmente, es investigadora del CIESAS. Sus líneas de investigación incluyen la metodología etnográfica en educación, el análisis de la cultura escolar y la formación de maestros en ejercicio, entre otras.

**Libro:** *Educación intercultural. Un estudio de las comunidades indígenas de Jalisco*, de Martha Vergara Fregoso, Gerardo Bernache Pérez, Ilda Esparza Martínez, Ma. Guadalupe Cortés Godínez y colaboradores. SEP/SEJ/Conacyt, 2008.

**F**elicito la publicación del libro *Educación intercultural. Un estudio de las comunidades indígenas de Jalisco*, de Martha Vergara Fregoso, Gerardo Bernache Pérez, Ilda Esparza Martínez, Ma. Guadalupe Cortés Godínez y colaboradores, como resultado de un proyecto financiado por el Conacyt y editado por la Secretaría de Educación Pública y la Secretaría de Educación de Jalisco.

El libro, con un prólogo de la maestra Sylvia Schmelkes, que introduce una veta crítica sintetizada en la frase “Hemos creado un subsistema pobre para atender a una demanda considerada ‘pobre’” (Vergara *et al.* 2008: 16), desde el punto de vista económico, más no cultural, reconoce las diferentes condiciones locales y extraescolares en las que se implanta este servicio educativo en dos regiones indígenas de Jalisco. De este modo, aunque las políticas educativas en México han transitado del modelo homogeneizador y nacionalista posrevolucionario al actual enfoque intercultural bilingüe, los perfiles docentes, la calidad de las escuelas, así como los intentos por lograr una pertinencia sociocultural mínima, están lejos de considerarse al menos suficientes, lo cual se muestra a partir de diversos indicadores.

Se trata de un estudio relevante y actual que aborda las condiciones, la calidad y la pertinencia de la educación intercultural en catorce comunidades nahuas del sur y wixarritari del norte de Jalisco, ubicadas en zonas urbanas, ciudades medias y rancherías y parajes alejados. Se parte de un claro posicionamiento con respecto a los debates sustantivos en materia de cultura, multiculturalismo, interculturalidad y diversidad cultural en México y, al respecto, los capítulos tercero y cuarto muestran el lugar que ocupó no sólo la teorización, sino el análisis jurídico en el estudio realizado. Estos capítulos son en sí mismos ilustrativos para quienes –no obstante que se desempeñan en el campo de la educación indígena, intercultural o bilingüe– desconocen las posiciones antropológicas y los instrumentos legales que intervienen en el campo.

Los lectores tienen la oportunidad de introducirse en los planteamientos clásicos en torno al concepto de cultura, como los de Kroeber, Malinowsky, Sapir y Tylor; destacan, por una parte, los debates posteriores entre los enfoques culturalistas centrados en la acción significativa y los sentidos subjetivos al estilo de Max Weber, Clifford Geertz y Víctor Turner –cuya expresión en el ámbito de la educación podría representar Bruner– y los planteamientos marxistas y materialistas, por otra. En atención a estos últimos y más allá de los significados, los autores asumen que la cultura tiene que ver con condiciones económicas, razones prácticas y

actividades materiales específicas (Marschall Shalins); se estructura al interior de un sistema de clases sociales (Raymond Williams); se inserta en un proceso histórico, político y económico que se caracteriza por la desigualdad y el ejercicio de la dominación entre “órdenes sociales complejos” (Roseberry) y, de acuerdo con Renato Rosaldo –también mencionado por los autores–, se juega en la relación entre estructura y agencia, como sostiene Antony Giddens.

La crítica al multiculturalismo neoliberal también está presente; se suma a lo anterior el papel que juegan la dominación y los nuevos modelos de integración derivados de las políticas institucionales de corte multicultural en materia educativa. De este modo, en alusión a Cecilia Cervantes, se denuncia el nulo impacto de estas políticas en las transformaciones estructurales, así como su intento de integrar a las llamadas “minorías” a la “unidad política del país” (2006: 4) y, con Héctor Díaz Polanco, se concibe al multiculturalismo como el “proyecto liberal del capitalismo globalizado” (2006: 174).

Como salidas complementarias, los autores optan por los conceptos de diversidad e interculturalidad. Con respecto a la diversidad, apoyados en estudiosos como Néstor García Canclini, Guillermo de la Peña y otros, optan por una noción que opere en el marco de ciudadanías incluyentes, interculturales o étnicas para combatir la desigualdad social, la exclusión, la negación de los derechos humanos y de los pueblos indígenas, así como la “encapsulación cultural” que, de acuerdo con Campebel (2000: 374) y Cervantes –mencionados por ellos–, “fomenta la diferenciación de las personas y grupos” (2006: 42) en lugar de reconocer, proteger y “sancionar jurídicamente tales diferencias” (De la Peña 1999: 23) y propiciar la inclusión social y el acceso a diversas oportunidades, entre ellas las educativas.

Un aspecto interesante de esta opción es que para evaluar la eficiencia de las políticas educativas en la materia –como el objetivo que se propone este estudio–, los autores debieron plantearse preguntas derivadas tanto de las funciones de endoculturación y normalizadoras que desempeñan las escuelas públicas, como de las perspectivas sobre diversidad y educación indígena o intercultural definidas desde el Estado.

De esta manera, a contracorriente de los debates considerados por los mismos autores, éstos cuestionan al Estado de acuerdo con las políticas diseñadas desde el mismo Estado, con el supuesto de que éste “debe garantizar igualdad de oportunidades en educación *para* los alumnos provenientes de diferentes clases sociales [...] y de diferentes grupos culturales” (Lawton, 1975, en Vergara *et al.* 2008: 109) con base en contenidos significativos, métodos y materiales apropiados y docentes adecuadamente formados. En el marco de los derechos de los pueblos indígenas a participar en el control, diseño y operación de sus modelos educativos, expresados en algunos instrumentos legales mencionados en el capítulo cuarto, la lectura del quehacer educativo *desde el Estado* deja pendiente el estudio de la participación activa y *desde abajo* de las comunidades indígenas de Jalisco, como una forma de enfrentar la crisis educativa reportada.

Lo mismo sucede sobre el concepto de educación intercultural, porque no obstante que los investigadores consideran necesario “pensarla desde un proyecto político-social” (Vergara *et al.* 2008: 112), deben atender una vez más los ideales y las políticas acuñados desde los años setenta y ochenta, los cuales apuntan al diálogo, la reciprocidad, la tolerancia, el respeto y el encuentro entre culturas. Al respecto, además de que estas políticas dejan al margen el ejercicio de la dominación, el po-

der y el conflicto en las relaciones interculturales, los mismos marcos normativos abordados en el capítulo cuarto, como el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y los Acuerdos de San Andrés, resultan en algunos aspectos opuestos y hasta contradictorios, sobre todo en cuanto a la autodeterminación y la participación de las mismas comunidades en el desarrollo y aplicación de los programas educativos; con ello se replican, en materia jurídica, los debates teóricos referidos por los autores.

Documentar, como se hace en este riguroso estudio, las características de las comunidades wixarritari y nahuas estudiadas, resulta congruente con los planteamientos teóricos acuñados, enfocados a relevar no únicamente los rasgos culturales de las poblaciones seleccionadas, como grados de bilingüismo, sistemas de organización tradicionales, regiones y prácticas que inciden en procesos de identificación étnica, y origen sociocultural de los docentes, sino datos económicos, de ubicación geográfica y estadísticos poblacionales, de niveles de marginación y pobreza, alfabetismo y escolarización, actividades socioeconómicas y procesos de migración, entre otros, incluidos los programas compensatorios y para abatir el rezago educativo. Esta información sirve como insumo para el análisis etnográfico y cualitativo del trabajo en las aulas, apoyado también en entrevistas con padres de familia y maestros, así como un cuestionario aplicado a estos últimos.

La importancia de evaluar las políticas en materia de educación indígena desde las mismas políticas, permite identificar en los demás capítulos los contrastes entre los lineamientos generales que rigen la educación intercultural bilingüe —publicados por la SEP— y la Ley de Educación del Estado de Jalisco. Los lineamientos federales sostienen que —entre otras finalidades— se “promoverá la participación de la comunidad educativa y de las autoridades, organizaciones e individuos de la comunidad indígena, tanto en la definición de los propósitos y contenidos educativos como en el desarrollo de los procesos que se realicen para lograrlos” (SEP, 1999), mientras la Ley de Educación de la entidad sostiene, en cambio, que se enfocará a “ofrecer educación”, “capacitar”, “formar”, “fomentar”, “promover” y “estimular” —desde arriba— diversos aspectos de la identidad étnica y nacional. Se agrega a este tipo de contradicciones el modo en que las normas tanto federales como estatales se supeditan al Plan de Estudios de Educación Primaria (PEEP) vigente desde 1993, cuya perspectiva urbana y homogeneizadora debe adaptarse a los contextos rurales e indígenas.

Las adaptaciones docentes, concebidas como centrales en un diagnóstico realizado a partir de las finalidades de las políticas mismas, convierten a los profesores indígenas en los mediadores responsables de estas adecuaciones. Las adaptaciones del PEEP están, a su vez, mediadas por los libros de texto, los antecedentes y perfiles formativos de los maestros, así como los significados que asignan a la educación, la interculturalidad y el bilingüismo en la escuela, con efectos palpables en las prácticas reportadas. Mientras las habilidades intelectuales, como el dominio del español y las matemáticas, la adquisición de conocimientos naturales, históricos y geográficos generales, la formación ética y ciudadana, así como el disfrute y ejercicio físico y deportivo, unifican los libros de texto gratuitos, los libros en lenguas wixárrika y nahua de Jalisco, como los que llegan a otros grupos indígenas de México, son únicamente de consulta y tan distintos en sus fundamentos y metodologías como la diversidad misma.

En lengua wixárrika, además de que los libros no consideran el contexto sociolin-

güístico y el grado de bilingüismo o monolingüismo de los niños y las niñas a los que van destinados, reportan una mínima participación de los maestros indígenas en su diseño. Además, aunque estos textos refieren el contexto de vida de los usuarios, incluidos los recursos, las actividades y su finalidad festiva o ceremonial, son dispersos en sus contenidos, metodologías y finalidades pedagógicas, además de discontinuos en la graduación y la articulación de las actividades propuestas. Esto, con excepción de los libros de lecturas y ejercicios, así como los cuadernos de trabajo bilingües que publicó la SEP que van de lo simple a lo complejo y están secuenciados.

Para la zona nahua, en un contexto donde la lengua materna ha caído en franco desuso en contraste con la wixárika, los libros presentan las mismas características, aunque sobresale el acento puesto en los hechos históricos, símbolos y actos patrios, como expresiones nacionalistas. De manera adicional, en ambos casos se impone un modelo de estandarización de habilidades orales, lectoras y escritas en amplias regiones que incluyen los estados de Jalisco, Nayarit y Durango para el caso huichol, y para el nahua, toda la región huasteca. Al desconocimiento de las competencias lingüísticas diferenciales y los grados de bilingüismo locales se agrega que los libros en lenguas indígenas no llegan ni son distribuidos a los alumnos.

Para apoyar la compleja acción mediadora que cumplen los docentes wixarritari y nahuas que se debaten entre i) la uniformidad, continuidad y graduación que exigen el plan y programa; ii) la dispersión y discontinuidad de los contenidos de los libros de texto en lenguas indígenas; iii) la estandarización y regionalización de las identidades lingüísticas a contracorriente de los contextos sociolingüísticos particulares, así como iv) los problemas de distribución reportados, la DGEI distribuye libros de apoyo a su trabajo que tampoco llegan a sus manos y que, cuando lo hacen, les ofrecen definiciones y orientaciones generales.

El perfil del personal docente coincide con el establecido por la DGEI. La mayoría de los maestros wixárika son jóvenes, hablan esta lengua y el español, cuentan con alguna experiencia de actualización o formación en la Universidad Pedagógica Nacional, y más de la mitad son originarios de Jalisco. El problema es que el promedio de permanencia de los maestros en una misma escuela es de cuatro años, la mayoría de ellos no participan en la carrera magisterial y muchos están sujetos a las demandas de manutención de familias numerosas, formadas en unión libre en atención “al costumbre” (seis por ciento tienen entre ocho y catorce hijos). Los profesores nahuas coinciden en gran medida con los huicholes, aunque, en contraste, la mayoría proviene de otros estados, su lengua materna es el español y reportan mayor orgullo, compromiso y sentido crítico y de lucha contra la dominación.

En ambos casos resulta llamativo el carácter del incentivo económico que reciben los docentes por medio del Programa para Abatir el Rezago Educativo en Educación Inicial y Básica (PAREIB), porque en lugar de estimularse “una demanda culturalmente rica” se premia a los maestros por atender —como indica Sylvia Schmekes en el prólogo— “una demanda considerada ‘pobre’”. Con base en la atención a la “pobreza”, los docentes adaptan contenidos y enseñanzas colocando al PEEP en primer lugar y por encima de la participación comunitaria, así como del contexto y la cultura no sólo de sus alumnos, sino propia, y avalan los falsos supuestos con respecto al fracaso y el éxito de las políticas en materia de educación intercultural e indígena.

Estos falsos supuestos tienen que ver con los “significados”, “conceptos” y “discursos” reportados por los autores de este interesante libro, para nada neutrales,

compartidos por los maestros estudiados. Se trata de discursos legitimados en el campo de la investigación educativa y por la SEP con respecto a la educación oficial, la diversidad cultural, la educación intercultural y la práctica docente. De ahí la equívoca relación entre la apatía, el absentismo, la reprobación, el bajo rendimiento, el abandono escolar y el rezago educativo, por una parte, y el aislamiento geográfico, la marginación, el analfabetismo, la desnutrición, la pobreza y el supuesto desinterés escolar de las familias indígenas, por otra.

Después de leer este libro, resulta difícil sostener que a más profesionalización de los maestros –por ejemplo, en las aulas de la UPN– mejor calidad y pertinencia educativas. Esto, sobre todo, cuando los autores nos muestran entre líneas una función docente sometida a múltiples mediaciones contradictorias, dispersas y definidas *desde* arriba, en la que falta, precisamente, la mediación y la participación de las propias comunidades en la definición, el diseño, la operación y la vigilancia de sus escuelas, llámense indígenas o interculturales. Debido a la ausencia de las comunidades, las madres y los padres de familia en el diseño de las políticas educativas públicas, el maestro “enseña” y el alumno “aprende”, a partir de un modelo de transmisión que resulta coherente en atención a la Ley de Educación del Estado de Jalisco.

En otro orden de ideas, las relaciones interculturales están escasamente presentes en las premisas y las creencias de los profesores, que reproducen en torno a la educación indígena una visión de sentido común de carácter “culturalista”. Las vetas “materialistas”, el ejercicio del poder y las relaciones de clase desiguales, acuñadas por los autores al inicio del libro, se repliegan ante el peso asignado a “la cultura, la lengua y las formas de vivir” (Vergara *et al.* 2008: 187) de estas familias. Desde esta visión culturalista, que atraviesa un libro en el que los coautores son, en gran medida, los mismos maestros, la pobreza económica y la subordinación política que viven las familias indígenas no son más expresiones de una interculturalidad conflictiva, relacional y objetivada en las relaciones entre una cultura dominante y otras dominadas, para convertirse en *rasgos* propios de las poblaciones vulnerables, en riesgo y marginadas.

Por ello, recomiendo la lectura de este interesante libro para que los lectores lo lean entre líneas, y se pregunten y encuentren aquellas opciones transformadoras que, más allá de las políticas educativas de Estado y desde las mismas comunidades, están esperando ser reconocidas.