

Universidad Nacional Autónoma de México



**Facultad de Filosofía y
Letras**

**Sistema Universidad Abierta
y Educación a Distancia**



Pedagogía

**La enseñanza de la Historia en el Plan de
Estudios 2011 para el tercer año de educación
secundaria en México: Una aproximación a la
interculturalidad desde la Pedagogía**

**TESIS
que para obtener el título de
Licenciada en Pedagogía
Presenta**

María Dolores Segura González

Directora de Tesis

Dra. María Magdalena Godínez Gorívar

SUA'ED

Ciudad Universitaria, México, mayo del 2015.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICATORIA

He concretado una de mis metas en la vida al llegar a este punto de mi formación, ahora quiero dedicar este logro a quienes lo hicieron posible:

- ❖ A mi madre, Lolita, por la ofrenda de la vida, por la caricia de sus palabras, por la valentía de mostrar lo oculto, por la sabiduría de sus silencios y por darle voluntad a mis pasos. Por el recuerdo de las manos que no sólo tocaron el rostro, sino también el corazón de quienes la amarán por siempre.*
- ❖ A mi padre, Rejino, por la protección de sus brazos, por ser germen de vida, ejemplo de amor y entrega, huella de trabajo y constancia, por cada bendición y palabra de aliento.*
- ❖ A mi dualidad, Arturo, por atreverse a vivir conmigo esta aventura, por mostrarme las voces del cenizote, por tanto amor y apoyo.*
- ❖ A mis hijos, Yaocelotl y Metztli, por enseñarme el amor al saber, mis maestros de vida.*
- ❖ A mis hermanos y familia por crecer juntos como la palma de la mano, por compartir raíces y rostro.*

Infinitas gracias

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a la *Máxima Casa de Estudios*, mi *Alma Mater*. El hecho de ser egresada de la Universidad Nacional Autónoma de México representa un orgullo personal, pero también un reto profesional. Ser *puma* es una carta de presentación ante los ojos del mundo y una inspiración para alcanzar futuros horizontes.

Gracias a la maravillosa Facultad de Filosofía y Letras la cual convierte a sus alumnos en tejedores de trozos de memorias, de pensamientos y de sentimientos. En estos espacios se aprende a evocar el olvido y a nombrar lo silenciado, se aprende de lo propio y de lo extraño, a sentir esa incomodidad del conflicto, eso que llaman reflexión.

A veces, harta de tantas oscilaciones, encontré refugio en el corazón de la educación, y así, aprendí a querer por querer la Pedagogía y a ver de forma holística la acción humana. Muchas gracias por hacerme partícipe de este conocimiento.

Quiero brindarle un reconocimiento a todos y cada uno de mis maestros, especialmente a mi asesora y a mis sinodales por los acertados comentarios que contribuyeron en el mejoramiento de la presente tesis.

Gracias a mis compañeros y amigos por la fuerza del abrazo, por la complicidad de sus silencios y también de sus palabras; gracias por compartir la aventura de pensar la educación.

En estos momentos, esa mezcla de sentimientos puede resumirse en un profundo suspiro de satisfacción, en un —gracias mamá”, en una sonrisa, en un momento de paz con la mirada perdida... fijada en los recuerdos y proyectada en el futuro.

ÍNDICE

Dedicatoria

Agradecimientos

Introducción.....	6
-------------------	---

CAPÍTULO 1. La educación secundaria en México

1.1 Antecedentes históricos de la educación secundaria como nivel educativo	19
1.2 La visión de la educación secundaria durante el proyecto de reconstrucción posrevolucionario	28
1.3 La educación secundaria durante el proyecto socialista y tecnológico (1934-1946).....	31
1.4 La educación secundaria durante el proyecto de unidad nacional (1943-1964).....	32
1.5 La educación secundaria durante el proyecto modernizador (1964-1982). La Reforma Chetumal en 1975.....	34
1.6 La educación secundaria durante 1982-2000. Su obligatoriedad en 1993.....	36
1.7 La educación secundaria y la reforma de 2006. Definición del perfil de egreso intercultural.....	38

CAPÍTULO 2. ¿De la homogeneidad a la interculturalidad?

2.1 El Estado-nación. Vertientes ideológicas que lo nutren: nacionalismo e indigenismo.....	43
2.2 Construcción de la noción de interculturalidad en la educación.....	55
2.3 Diferencia entre multiculturalidad e interculturalidad.....	63
2.4 Fundamentos de la Educación Intercultural en México: fundamento jurídico, fundamento filosófico y fundamento pedagógico.....	65

CAPÍTULO 3. Hacia una Historia que supere la homogeneidad y la multiculturalidad: Historia para la interculturalidad

3.1 El programa de Historia de México en la secundaria: Un análisis.....	78
Los pueblos originarios en la Historia.	78
La secundaria como un escenario mayoritario homogéneo.....	87
La Historia de Bronce o Historia Patria como medio de invisibilización.....	93
3.2 Hacia una educación secundaria con una Historia intercultural.....	97
La importancia social de la interculturalidad en la Historia.....	97
Implicaciones educativas de la interculturalidad en la Historia.....	100
La Historia como catalizador de las relaciones interculturales.....	105
 Reflexiones finales.....	 112
 Fuentes de consulta.....	 115

INTRODUCCIÓN

La cuestión de la interculturalidad, en América Latina, está vinculada con la relación existente entre los pueblos originarios y la población definida como mayoritaria o ~~mestiza~~ "mestiza".

Esta situación, aparentemente resuelta por la ideología homogeneizante del Estado-nación, invisibilizó a los pueblos originarios y los excluyó en la construcción de la sociedad mexicana autodefinida como ~~racional~~ "racional". En el proyecto del mestizaje se vio a la educación como la institución privilegiada de asimilación y aprendizaje de las formas hegemónicas de actuar, sentir, ser y pensar.

En este contexto, ahora la interculturalidad como alternativa a este mestizaje uniformizador impregna las propuestas desde diversas disciplinas. Nuestro compromiso como educadores en la construcción del conocimiento es dar prioridad en el currículum escolar a aquellos conocimientos que tienen un carácter emancipatorio, es decir, aquellos que nos ayudan a construir un mundo más justo.

Durante el desarrollo de su vida los alumnos van forjando sus valores o los criterios que regirán los juicios sobre sus actos y los de los demás, la educación básica es pilar fundamental para ello; además, los alumnos de secundaria se encuentran en la víspera del ingreso a la ciudadanía y la formación en valores para la democracia; por lo tanto, la educación de los adolescentes reclama nuevos contenidos y formas de realizarla, de manera tal que sea pertinente a su circunstancia presente y significativa para su vida futura. De ahí que pensar sobre las características de las sociedades actuales es una exigencia para responder a las demandas de una sociedad y de estudiantes que están en constante cambio.

Sabemos que este binomio educación-interculturalidad no es dominio exclusivo del quehacer pedagógico, sino que requiere un análisis comparativo e interdisciplinar. Para fines de esta investigación hacemos énfasis en la Historia de México que requiere la recuperación de la memoria histórica de los pueblos

originarios y de la capacidad de su re-escritura. De esta manera hacemos un análisis del Programa de Historia para secundaria.

Por lo tanto, la pregunta de investigación sobre la cual gira esta tesis es: ¿Desde qué enfoque y género histórico se aborda la enseñanza de los pueblos originarios en la Historia de México a nivel secundaria?

De la pregunta central se desprenden otro cuestionamiento que nos permite comprender por qué sucede este fenómeno: ¿Qué procesos socio-políticos le dan origen y definen la secundaria como nivel educativo en México? ¿Cuál es la función del Estado en la construcción de una sociedad homogénea congruente con el proyecto de Estado-nación? ¿Cuál es la importancia de la Historia en la construcción de una sociedad homogénea? y ¿qué aporta a la construcción de la interculturalidad?

Para responder estas interrogantes retomamos las aportaciones teóricas de diversos autores; por mencionar algunos tenemos que para describir el proceso histórico de la secundaria nos apoyamos en autores como Etelvina Sandoval, Ernesto Meneses y Pablo Latapí fundamentalmente. Sobre el desarrollo histórico del Estado-nación y de sus respectivas vertientes ideológicas que lo fundamentan, el nacionalismo y del indigenismo abrevamos de los escritos de Agustín Basave y Miguel Sámano Rentería. Respecto a la conceptualización de la interculturalidad encontramos mayores coincidencias ideológicas con Sylvia Schmelkes por tratarse de una perspectiva educativa; sin embargo, nuestro posicionamiento para superar la multiculturalidad abrevamos de las ideas de Luis Enrique López. Para ayudarnos a entender la función social de la Historia como disciplina, nos dirigimos a Luis González y Luis Villoro; y por último, el aporte de Boaventura de Souza Santos resultó muy enriquecedor para comprender la hegemonía cultural.

Este trabajo retoma como eje los fundamentos de la Pedagogía crítica freiriana para describir e interpretar el proceso de imposición cultural al hombre como ser inacabado; lo relativo a que toda prescripción supone una imposición de una conciencia sobre otra y ello conlleva a la autodesvalorización. También abrevamos

de las reflexiones elaboradas por Gimeno Sacristán que refieren que todas las decisiones político-administrativas que condicionan la forma en que la cultura se presenta, se distribuye y se controla en el sistema educativo y que componen el diseño del ámbito macroorganizativo, responde a un proyecto político (Gimeno Sacristán, 1992: 265). Lo anterior significa que todo currículum propone una prescripción selectiva de los contenidos de la enseñanza en congruencia con un proyecto cultural expresado mediante las metas y fines que se proponen para la educación.

En congruencia con lo anterior, el fundamento sociológico al cual se apega este escrito parte de las observaciones hechas por Pierre Bourdieu (1986) referentes a la desigualdad social y a la escuela como fuerza socialmente conservadora y reproductora; a la selección directa o indirecta que hace el sistema escolar de los valores, la cultura, los conocimientos impartidos-exigidos, las actitudes y el lenguaje (violencia simbólica) que contribuyen al rezago educativo y a la exclusión de las clases sociales distintas a la hegemónicas y que como resultado se dan procesos de formación muy distantes de ser interculturales.

El supuesto teórico filosófico desde el cual miramos nuestro objeto de estudio parte de entender la realidad como algo mutable, ligada a tensiones; por lo tanto, entendemos a la educación como práctica de los seres humanos en la cual no se puede negar su contextualidad, no como un presente fijo, sino como la expresión resultante de los procesos sociales conflictivos. De esta manera la formación intercultural se dirige críticamente a los orígenes de las expresiones, saberes y riquezas culturales que debido a ciertos —procesos civilizatorios” fueron ocultados o negados, como es el caso del conocimiento proveniente de los pueblos originarios.

Además utilizamos como herramienta discursiva e interpretativa la idea del sujeto como ser constructor de historia enmarcado por las relaciones que desarrolla en una estructura ideológica, política y económica, concepto proveniente del materialismo histórico dialéctico.

Parte medular de esta investigación es lo enunciado por Raúl Fonet-Betancourt (2004: 15) «la educación para la interculturalidad demanda la superación de *saber* y *saber hacer*, o sea, desechar la carga de orientación occidental en todos los niveles como única manera de organizar e interpretar el mundo». Esta idea se relaciona directamente con el proceso de invisibilización que han sido objeto los pueblos originarios a través de la historia.

Además la filosofía de la otredad brinda elementos para entender al *otro* desde una postura filosófica que considera que el otro puede y debe crecer desde lo que es, desde su propia identidad asegurando que el contacto con él me enriquece. Desde un planteamiento de «culturas», en plural, cuya presencia múltiple asegura la vida, se sostiene además la imposibilidad de juzgar la superioridad de una cultura sobre otra en un determinado momento de la historia. Históricamente, y desde posturas éticas específicas, sí es posible hacer estos juicios de valor. Además plantea una concepción de las culturas como vivas, dinámicas, adaptables y promotoras del cambio. Una de las principales fuentes de dinamismo de una cultura es precisamente el contacto con otras culturas, más aún si dicho contacto se da desde la base del respeto.

Objetivo general y específico

El presente trabajo de investigación pedagógica tiene como objetivo principal reflexionar sobre la importancia que tiene la Historia «invisibilizada» de los pueblos originarios de México para fortalecer la interculturalidad en la educación secundaria.

Entre los objetivos específicos que perseguimos se encuentra hacer una descripción a grandes rasgos del desarrollo histórico de la educación secundaria, anterior y posterior a su legitimación como un ciclo escolar con características y fines propios, esto con la finalidad de entender su surgimiento y su carácter político, es decir, la relación que guarda con los distintos proyectos de Estado. Otro objetivo específico es mostrar la función que tiene el Estado-nación en las

políticas educativas. Y, por último, pretendemos dar cuenta de la importancia que tuvo la Historia en la construcción de una sociedad homogénea congruente con el proyecto de Estado-nación y las aportaciones que esta disciplina social tiene en la construcción de la interculturalidad.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Cultura

Entendemos la cultura como una construcción colectiva, en constante transformación que se define a partir del entorno y las condiciones materiales y simbólicas. Consiste en las prácticas y procesos, la serie de normas, significados, creencias, hábitos y sentimientos que han sido conformados en una figura del mundo particular (Villoro, 1998:13 y 14).

La cultura también incluye objetos y bienes materiales que un sistema social organizado, un pueblo, considera propios: un territorio material y simbólico que incluye sus recursos naturales, sus hábitats, espacios y edificios públicos, sus lugares productivos y ceremoniales, sus sitios sagrados, el lugar donde están enterrados sus muertos, sus instrumentos de trabajo, objetos y procesos tecnológicos que enmarcan y hacen posible la vida cotidiana; en fin, todo el repertorio material que ha sido inventado o adoptado al paso del tiempo.

De acuerdo con Díaz-Couder (1998: 7 y 8) la cultura debe ser vista como una noción con varios niveles: como cultura material, como saber tradicional, como instituciones y organización social, como visión del mundo, y como práctica comunicativa. Es decir, los seres humanos se adaptan a su entorno natural y regional, rigen la vida colectiva a través de instituciones sociales, parten de principios básicos que le dan sentido a su comunidad y a través de la praxis comunicativa entienden, producen, transmiten y resignifican su propia historia.

La lengua es un elemento formador de la cultura misma, herramienta del pensamiento, vía de comunicación y expresión, así como memoria histórica de

ésta. Como dimensión constitutiva de la cultura de un pueblo, desempeña un papel muy importante en el desarrollo de la vida sociocultural, ya que condensa las experiencias históricas y las relaciones que determinado pueblo sostiene con el mundo que lo circunda.

La identidad es otro elemento que muestra la diversidad cultural como punto de partida y motor de la constante reconstitución de las culturas. Es la afirmación, reconocimiento y vinculación con la realidad de los sujetos que se constituyen y forman en las distintas culturas. La identidad nos sitúa respecto del otro y posiciona a los sujetos en un intercambio de prácticas culturales en el que actúan, se relacionan y proyectan. La identidad forma parte de la cultura y a su vez le da sentido y consistencia.

Por lo tanto, en este trabajo consideramos que no hay culturas superiores ya que cada construcción cultural se encuentra históricamente situada; debemos hablar en plural para referirnos a *—las culturas*” y no considerar a la escuela como la entrada a la *—cultura*”; además, las culturas no son estáticas ni fijas, por el contrario se encuentran en construcción permanente.

Pueblos originarios

Las categorías "indios", "indígenas", "pueblos indígenas", "poblaciones indígenas", "etnias", "grupos étnicos" y "grupos etno-lingüísticos" fueron elaboradas y aplicadas en el curso de complejos procesos históricos y en contextos sociales y políticos diversos, llenándose de contenidos distintos, polémicos y muchas veces contradictorios entre sí. El documento de mayor aceptación internacional, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) los denomina "pueblos indígenas"; sin embargo, consideramos que denota la condición de colonizado y hace referencia necesaria un producto ideológico que se arrastra desde la Colonia. Para efectos de este trabajo preferimos el término de *—pueblos originarios*” para referirnos a los pueblos que han habitado lo que ahora es el territorio nacional desde antes de la Conquista.

Proceso de Invisibilización

Este concepto hace referencia a los procesos culturales dirigidos por un grupo hegemónico, para omitir la presencia de un grupo social (considerado) minoritario, con la finalidad de suprimir su identidad, y así reducir la resistencia a la dominación y mantener el poder político (toma de decisiones) y el control sociocultural (coerción) sobre el mismo (Bastidas y Torrealba, 2014: 516).

La relación colonial se manifiesta a través de la invisibilización que han sufrido los pueblos originarios y que a su vez se relaciona con la vulnerabilidad social. Este concepto permite analizar y explicar algunos fenómenos sociales en México tales como la discriminación de sus pueblos originarios debido a cuestiones de poder, hasta profundizar un poco más en la conformación del Estado-Nación desde el punto de vista ideológico-cultural ya que, mediante el proceso de invisibilización se oprime y debilita la identidad de los grupos objeto de ella, como mecanismo de homogenización cultural, medio fundamental de la dominación y hegemonía política.

Estado-nación

El Estado-nación es un invento reciente en la historia de occidente que se refiere a la combinación de dos entidades que no siempre estuvieron ligadas: el Estado y la nación (Villoro, 1998: 22).

La nación es un pueblo o un conjunto de personas que comparten una identidad colectiva llamada nacionalidad y el propósito de seguir formando parte de ella, mientras que el Estado se configura cuando ese pueblo ejerce su soberanía en un territorio y bajo un gobierno propio (Basave, 2007: 7).

Nacionalismo

El nacionalismo se define como la doctrina que postula la construcción y defensa del Estado-nación y lo concibe como el depositario de la soberanía, es decir, el territorio donde una comunidad tiene derecho a decidir por sí

misma sus leyes y su gobierno, y como la unidad básica de la división política del mundo (Basave, 2007: 15).

Como pudimos observar, el nacionalismo es, en tanto ideología, una postura que define la manera en que debe funcionar una sociedad, su economía y su gobierno para encauzarla hacia la construcción de un determinado modelo de sociedad y Estado.

Indigenismo

De acuerdo con el antropólogo Favre (Citado en Sámano, 2006: 196), el indigenismo es, para empezar, —una corriente de opinión favorable a los indios”, es decir, una posición que tienen los no indígenas ante los indios, una teoría y práctica de Estado. A lo anterior agrega Díaz-Polanco y Sánchez (Citado en Sámano, 2006: 196) que el indigenismo es una política de Estado que se aplica en América Latina, casi sin excepción, de forma excluyente y opresiva para lograr un cambio cultural que corresponda con los intereses de una cultura hegemónica.

La Historia y la “Historia de Bronce”

Entendemos la Historia como la ciencia que estudia y analiza los hechos realizados por hombres y mujeres en diferentes espacios y tiempos para obtener una explicación y usarlos en nuestra vida presente y futura. Este análisis es efectuado desde un posicionamiento no neutral ya que obedece a diversos intereses. Por tal motivo, la Historia ha sido una de las formas culturales que más se han utilizado para justificar instituciones, creencias y propósitos comunitarios; además ejerce cohesión entre grupos, clases, nacionalidades e imperios. Esto se deriva de los usos dados a los resultados de las investigaciones de los científicos sociales, ya que cada sociedad, con sus hombres y mujeres agrupados, según sus intereses, se valdrán del discurso histórico para impulsar las distintas perspectivas de la vida.

De acuerdo con Luis González y González (2005: 55-74) la clasificación de los géneros históricos dependen de las necesidades y requerimientos de la vida

práctica; por lo tanto, los distintos modos de hacer Historia se relacionan directamente con el interés y servicio que desee proporcionar, esto es, su utilidad. De esta manera tenemos cuatro géneros históricos:

a) La historia anticuaria. Es igual a un relato con pretensión artística, anécdota antropológica, precientífica, combinado con una narración tipo literaria. Algunos cronistas de las ciudades (comúnmente personas con afición a reunir información sobre ciertos hechos anecdóticos de una localidad o varias) asumen funciones de historiadores por el gusto de conocer el pasado, sin que su metodología se apegue al proceso científico de la investigación. Debido a que a este género histórico no le importa ningún tipo de relación causal ni las generalizaciones, entre sus receptores queda la imagen de que la historia se deriva del azar o de una causa única, separando el hecho, de las relaciones que lo generan, pudiendo considerar que los hechos son fortuitos.

b) La historia crítica: Descubre el origen humano de los intereses de grupos, de las instituciones y creencias. Denuncia los privilegios y la opresión, va en contra de explicaciones divinas o naturales. Se relaciona con usos ideológicos y de manipulación por quiénes la difunden.

c) La historia científica o cuantitativa. Busca parecerse a las ciencias sistemáticas del hombre, procura acontecimientos genéricos, aunque nunca llega a ser tan precisa, tiene un carácter utilitario.

d) **La historia de bronce.** Es pragmática por excelencia, reverencial, didáctica, conservadora moralizante, monumental, pragmático-política y pragmático-ética. Es una Historia de tipo gubernamental, patriótica e ideológica; es enseñada en la escuela. Este género histórico tiene importantes desventajas entre las cuales destacan que desliga los hechos con las causas, es cerrada y determinada, engendra falsa memoria, exagera y no permite cuestionamientos, y además es muy útil para difundir la cultura hegemónica ya que sienta muy bien a dominadores.

Esta forma aún divide a los actores sociales que toman parte en un hecho significativo en buenos y malos. Así también en un extremo aparecerán los héroes (sin mencionar sus errores) y en el otro los traidores, los vende-patrias (sin reconocerles cualidad alguna). Esta historia la prefieren las instituciones gubernamentales, ya que hace héroes a los hombres con quienes es fácil identificarse, debido a que los presentan como seres únicos y extraordinarios.

Etnocentrismo

La posición etnocéntrica, que a su vez es un componente de la estereotipación, se refiere a la tendencia que existe entre los individuos de una sociedad a suponer que su propia cultura es superior a las demás, lo cual ocasiona que los grupos mayoritarios desarrollen generalizaciones, casi siempre de tipo negativo, con respecto a los individuos de ciertas categorías religiosas, raciales o étnicas (Cohen, 2000: 178 citado en Bastidas y Torrealba, 2014: 517).

Multiculturalidad

La multiculturalidad puede entenderse como el reconocimiento del *otro* como distinto, pero no necesariamente implica el establecimiento de relaciones igualitarias entre los grupos. La historia muestra cómo se ha exigido a *los otros* desaparecer en tanto grupo cultural, ya sea por medio del etnocidio directo como por medio de modalidades menos violentas, aunque con el mismo objetivo; al respecto, destacan la asimilación y la integración como políticas adoptadas por los Estados nacionales frente a sus pueblos originarios (CGEIB, 2004: 38).

Las relaciones entre diferentes culturas e identidades no son lineales ni simples. El contacto cultural analizado desde el ángulo de la multiculturalidad implica la coexistencia de diversas culturas en un determinado territorio, sin embargo, este concepto no alude a la relación de respeto y convivencia equitativa entre las diversas culturas, pues los vínculos que se establecen están signados por

profundas desigualdades; es decir, relaciones de poder y de dominación que subordinan y discriminan a unas culturas en relación con otras.

Interculturalidad

Para superar las desigualdades características de la multiculturalidad, es necesario repensar las posibilidades y asumir una postura distinta que conlleve una mejor convivencia entre las culturas.

La interculturalidad se entiende como un proyecto social amplio, una postura filosófica y un funcionamiento cotidiano ante la vida. Por ende, la interculturalidad reconoce al *otro* como diferente. No lo borra ni lo aparta sino que busca comprenderlo, dialogar con él y respetarlo. En la realidad intercultural, a partir de su diferencia con los demás, el sujeto, individual o social, se relaciona por medio del diálogo intercultural (CGEIB, 2004: 40).

De acuerdo con lo antes expuesto, este proyecto plantea la necesidad de reflexionar sobre el proceso de conocimiento, reconocimiento y valoración de la diversidad, el cual está ligado a la cuestión epistemológica, política y ética.

Educación intercultural

Actualmente la Secretaría de Educación Pública (SEP) manifiesta que —s entenderá por educación intercultural aquella que reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística; promueva el respeto a las diferencias; procure la formación de la unidad nacional, a partir del fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos” (Secretaría de Educación Pública, 2001:11-12). Sin embargo, consideramos que el término que mejor se adapta a la situación actual es “educación para la interculturalidad” ya se encuentra en construcción y representa más un anhelo que una realidad.

La interculturalidad en el marco de la educación es entendida como la formación de habilidades que posibilitan el encuentro con la otredad, sea en forma de cultura, género, estrato social, o religión diferente de la propia. Se trata de aceptar la diferencia, de adquirir la capacidad de cambiar la perspectiva y actuar con esta nueva visión, equilibrando los intereses y poder sentir empatía. Las competencias interculturales ayudan a abrir mecanismos que permiten reconocer algo como propio o como extraño.

Por competencias interculturales se señala la capacidad de cada uno de reconocer y participar en la sociedad que, en términos étnicos, culturales, genéricos, lingüísticos, religiosos y sociales, es heterogénea. La competencia intercultural es definida como una capacidad de interacción que incluye componentes afectivos, cognitivos y de comportamiento (Rehaag, Irmgard, 2010: 78).

El diálogo intercultural se entiende como el método para aprender a relativizar las tradiciones consolidadas como propias en cada cultura y para agudizar en las mismas la tensión o el conflicto entre los sujetos y las fuerzas que buscan conservar o defender, y aquellos interesados en transformar (Ahuja, 2004: 45). Por esta compleja vía de apertura, relativización y toma de conciencia de la posibilidad de cambio, el diálogo intercultural prepara a las culturas para que se conozcan mejor entre ellas y, de este modo, a sí mismas, ya que implica un proceso de constitución de la identidad individual y social, es decir, la relación dialéctica entre los sujetos y su colectividad.

ESTRUCTURA DE LA TESIS

El primer capítulo permite reconocer el carácter político de la escuela secundaria en tanto institución educativa. Tiene por objetivo mostrar un panorama general acerca de los diferentes procesos de significación atribuidos a la escuela secundaria a lo largo de las diferentes políticas educativas. Para lograr tal propósito este capítulo muestra los antecedentes históricos de la educación

secundaria en México desde los comienzos de su institucionalización hasta nuestros días, a la vez que hace énfasis en las reformas de este nivel educativo, específicamente las realizadas en 1975, 1993 y 2006. Para efectos de esta investigación, se circunscribe el desarrollo de la educación secundaria dentro de los diferentes proyectos de Estado (Latapí, 1998): proyecto de construcción revolucionario, proyecto socialista, proyecto tecnológico, proyecto de unidad nacional y proyecto modernizador.

El segundo capítulo trata el paso de una postura que privilegia la homogeneidad para la construcción del Estado-nación mexicano, a otra posición totalmente diferente que pone énfasis en la interculturalidad que cuestiona al proyecto de Estado-nación mestizo cuya imposición en lo cultural y en lo ideológico derivó en exclusión. Este paso de una postura a otra se resume en transitar de la invisibilización al empoderamiento los pueblos originarios.

En el tercer y último capítulo se aborda la importancia que tuvo la Historia, al ser abordada mediante el género histórico conocido como —Historia de Bronce”, en la construcción de una sociedad homogénea congruente con el proyecto de Estado-nación. Y en la segunda parte de este capítulo se muestran las aportaciones que esta disciplina social tiene en la construcción de la interculturalidad al hacer visibles las cuestiones de poder y hegemonía que permean el sistema educativo.

CAPÍTULO 1. La educación secundaria en México

La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo.

La educación no cambia el mundo: cambia a las personas que van a cambiar el mundo.

Paulo Freire

1.1 Antecedentes históricos de la educación secundaria en México

La educación secundaria en México es un nivel educativo que desde su origen hasta la actualidad ha tenido profundas transformaciones¹; éstas no suceden en el vacío histórico sino que son resultado de complejos contextos donde interactúan múltiples factores y diversos actores.

De acuerdo con Nicastro (Citado en Sandoval, 2000: 36):

—para entender la secundaria hoy en día, los objetivos que se definen para ella y el papel que desempeña actualmente en el sistema educativo, implica ver aunque sea someramente su proceso histórico. Los debates, propuestas y transformaciones que se han dado a lo largo del tiempo en torno a este nivel educativo, su finalidad, contenidos y función social han ido perfilando sus rasgos constitutivos que encontramos presentes en las escuelas como el sedimento sobre el cual se engarzan discursos vigentes en el presente”.

De esta manera, problematizamos la educación secundaria tratando de mostrar que lo que cambió en el periodo de estudio no fue la palabra —secundaria” o —preparatoria”, ni su ubicación intermedia en un esquema de tres niveles de enseñanza, sino lo que cambió es el qué, es decir su función, y el para qué, esto es, su funcionalidad; por ello apelamos a la historia para que nos muestre el cómo de los cambios que ha sufrido este nivel de estudios.

¹ Consideramos que estas transformaciones son una respuesta más que una reforma, pues se dan en forma reactiva y por necesidad en la cual no hay consenso entre los actores, sino presiones externas que provienen de los procesos socioeconómicos y políticos.

Además, consideramos pertinente y provechoso para esta investigación remontarnos a épocas anteriores a la Revolución Mexicana para mostrar las funciones educativas del Estado moderno.

Los sistemas educativos y la Ilustración

El movimiento de Ilustración surgido en Europa trajo consigo la convicción que guió a la política educativa de la monarquía española, a saber, que la instrucción de la infancia era un bien público, encarnado en las instituciones políticas, cuya finalidad era inculcar en los niños la fidelidad al Estado, privilegiando la religión como un medio para lograr este objetivo. De esta manera la escuela era el sitio idóneo para enseñar a los niños a comportarse debidamente en la sociedad (sobre todo urbana) de acuerdo con el lugar que les correspondiera; por lo tanto la instrucción pública era el medio para aprender a respetar las normas, a obedecer y a amar la patria, logrando mantener la paz mediante el cumplimiento de las leyes para alcanzar el progreso social y evitar la violencia ya que ésta era considerada el resultado de la ignorancia (Tanck, citada en Arredondo, 2007: 39).

La idea de la educación universal requería la conformación de un sistema de Instrucción pública, uniforme, gratuita y obligatoria, desde luego controlado y administrado por el Estado y financiado por la sociedad.

Los ideales de la Ilustración en el México independiente

Los mexicanos ilustrados, después de la independencia, aspiraban a tener un sistema de enseñanza pública para formar ciudadanos que conocieran sus obligaciones y derechos en la sociedad, leales al Estado y convencidos de sus leyes (Staples, citada en Arredondo, 2007: 41). Un sistema escolar que brindara enseñanzas útiles acordes con las especializaciones que la sociedad requería; una institución básica accesible a toda la población infantil y otra universitaria

especializada *para los de mayor talento*², siendo necesario que hubiese entre ambas un nivel de enseñanza que preparase a los jóvenes para el ingreso a las instituciones, a la vez que fuera un filtro para seleccionar a aquellos que servirían a las altas jerarquías de la administración pública, la Iglesia, el ejército y los distintos ramos. Recordemos que el pensamiento ilustrado le atribuye al Estado la legitimidad y facultades para construir ese sistema de enseñanza.

La consumación de la Independencia trajo consigo el debate sobre las formas de gobierno que el nuevo país debía asumir; no obstante las diferencias entre los grupos antagónicos, éstos coincidían en impulsar un sistema de instrucción pública en tres niveles de enseñanza, aunque discrepaban en la manera de administrarlo e instrumentarlo, ya que cada grupo en pugna tenía un currículo que favorecer en congruencia con su proyecto de nación. De esta manera es evidente que los cambios en el sistema de gobierno influían en la política educativa y en las instituciones.

El lugar de la segunda enseñanza

Hacia 1821 fueron reconocidos oficialmente tres niveles de enseñanza formal en el Reglamento de General de Instrucción Pública con el nombre de Primera, Segunda y Tercera en enseñanza.

La primera enseñanza se refería a los estudios de las primeras letras, básicamente el catecismo religioso, la lectoescritura y la aritmética básica. Era llevada a cabo por maestros particulares o en las casas llamadas amigas,

² Sobre la connotación de la palabra *talento* Arredondo (p.48) menciona que no era un mero eufemismo para distinguir entre los miembros de una élite y los que no lo eran, sino que tenía la seria intención de impulsar a los jóvenes de los sectores medios hacia las carreras universitarias para que las mismas familias de la localidad tuvieran acceso a los puestos políticos, militares y religiosos que se abrían, por un lado, como consecuencia de la descentralización político-administrativa y la burocratización de la vida social, y por otra, como efecto del propio crecimiento absoluto de la población y de sus actividades en todas las tareas. Sin embargo, sólo aquellos jóvenes hombres con los recursos económicos y culturales podían aprovechar estas condiciones de apertura.

escuelas privadas, parroquiales o municipales y además en algunos colegios religiosos.

La segunda enseñanza estuvo restringida a la preparación para el ingreso a los estudios universitarios de los hombres jóvenes que provenían de sectores privilegiados de la población; es decir, este nivel de educación era pensado para las familias de profesionistas liberales, artesanos ricos y funcionarios del gobierno, la milicia y el clero. Se dividía en las cátedras menores, medianas y mayores; a las primeras ingresaban los niños de 11 a 15 años para estudiar latín por 2 años y después estudiaban las cátedras de filosofía o artes; generalmente esta enseñanza se llevaba a cabo en los colegios manejados por las órdenes religiosas y en los seminarios establecidos por el clero secular. Pasado el tiempo, los institutos literarios³ y otros colegios de carácter civil o de iniciativa particular también llevaron a cabo tal actividad por iniciativa de grupos ciudadanos, generalmente profesionistas liberales de mentalidad progresista, con la finalidad de ampliar las oportunidades de estudios para los jóvenes de las localidades al margen de las congregaciones religiosas; de esta manera, al fortalecer su influencia político-educativa, las élites locales posibilitaban la reproducción y ampliación de sus condiciones de poder en sus localidades.

La tercera enseñanza era la realizada en las universidades. Posterior a las cátedras mayores los jóvenes ingresaban a las cátedras superiores o universitarias para especializarse en teología, jurisprudencia, medicina, farmacia ingeniería. Ocasionalmente estas cátedras podían ser impartidas en los colegios o institutos pero tenían que ser acreditadas exclusivamente por las universidades que en el caso de nuestro país eran dos: la de México y la de Guadalajara.

³ Los institutos literarios fueron conceptos formados por dos palabras, el término *instituto* hace alusión a las instituciones con carácter reformador hacia la segunda enseñanza y con connotaciones liberales y republicanas; por su parte, el término *literario* alude a los contenidos de enseñanza que abarca el conocimiento enciclopédico, en su acepción ilustrada, es decir englobando las ciencias y las artes, la técnica y la cultura, la teoría y la práctica del saber. Por lo tanto, son portadores del ímpetu democratizador promoviendo la dotación de becas y la gratuidad de las cátedras.

En 1822 en la Ciudad de México se estableció la Compañía Lancasteriana ansiosa de reducir los índices de analfabetismo, transferir el sentimiento de lealtad del rey al concepto abstracto de Estado moderno y convertir la próxima generación en buenos ciudadanos con obligaciones hacia el Estado.

El carácter de *estudios preparatorios* atribuido al segundo nivel de enseñanza resultaba de su forma de introducir a los jóvenes en el conocimiento y habilidades de la educación superior o universitaria, de hecho es así como se menciona en el Reglamento General para Sistematizar la Instrucción Pública en el Distrito Federal de 1834⁴. Sin embargo, para esta época ya se comienza a difundir una concepción diferente acerca del sentido de la segunda enseñanza.

En un marco de gobierno postindependiente el carácter e intención de los estudios secundarios se fue orientado a darle continuidad al nivel primario, a ser un nivel importante por sí mismo, útil en proporcionar herramientas para el trabajo, pero que a la vez, sirviera como formación inicial de la educación universitaria; es decir apreciable tanto en sus estudios terminales como preparatorios. De acuerdo con Arredondo, estas distintas intenciones se entretrejarían, traslaparían, confundirían o diferenciarían en los distintos proyectos educativos de la época (Arredondo, 2007: 43).

En 1842, durante la segunda república centralista, con Manuel Baranda como Ministro de Justicia e Instrucción Pública, se decretó el primer Plan General de Estudios obligatorio para todos los departamentos y se buscó la creación de fondos para establecimientos de instrucción y fomentar la enseñanza pública en todos los ramos y grados. Los establecimientos de educación secundaria, tanto los colegios tradicionales como los institutos, fueron declarados nacionales.

⁴ Este reglamento recogió las experiencias de las entidades federativas que ya se habían iniciado en la legislación educativa, por lo cual también sirvió como modelo de otros estados (Arredondo, 2007: 43).

Ley orgánica de Instrucción Pública (2 de diciembre de 1867)

El triunfo de la República restaurada trajo consigo la ideología liberalista encabezada por la figura de Benito Juárez, quien encomendó la reorganización del sistema educativo a un grupo de intelectuales entre los que destacan los hermanos Francisco y José Díaz Covarrubias, Pedro Contreras Elizalde, Ignacio Alvarado, Eulalio María Ortega y Gabino Barreda; el resultado de este grupo de trabajo fue la Ley Orgánica de Instrucción Pública que contempló desde la educación elemental hasta los estudios superiores. Este documento es de gran importancia ya que se excluyó definitivamente toda enseñanza religiosa y se estableció que la educación primaria fuera gratuita y obligatoria en todas las escuelas públicas del Distrito Federal y sus territorios (Vázquez, 1999:95). De esta manera se apostaba a la educación para lograr una verdadera democracia en México mediante la formación de ciudadanos conscientes de sus deberes, obligaciones y derechos.

Sin embargo, ahora el Estado adquiriría enormes responsabilidades pues en su intento por popularizar la educación tomaba a su cargo una tarea que antes desempeñaban por las órdenes religiosas y algunas instituciones particulares. De esta manera, para terminar con el carácter de exclusividad que había tenido la educación desde la época colonial y brindar educación a todos los ciudadanos del país era preciso transformar la lealtad hacia la Iglesia en lealtad hacia el Estado. Para lograr tal objetivo fue necesario buscar un sustento ideológico que legitimara el enfrentamiento del gobierno de Benito Juárez contra la Iglesia y el sector conservador de la sociedad. Gran parte de este sustento se encontró, gracias a Gabino Barreda, en la filosofía positivista, cuyo impacto fue tal que influyó desde las primeras letras hasta la educación superior, transformando los métodos de enseñanza escolástica, pues fomentaba el aprendizaje por medio de la observación, el análisis y la inducción (Lemoine, 1995:15).

Creación de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el positivismo

La fundación de la Escuela Nacional Preparatoria sería un pilar clave para la construcción de una nación libre en la que la filosofía positivista era pensada como un elemento unificador que permitiría acercarse al mundo a través de la ciencia brindándole estabilidad al Estado. En el fondo la propuesta de Barreda era proporcionar al país un conjunto común de verdades basadas en la ciencia, su propósito no era herir las creencias de la sociedad; sino generar conciencia en la población acerca de que los principios científicos serían siempre los mismos, mientras las creencias religiosas y políticas cambian constantemente (Meneses, 2001: 238). Aunque el positivismo no gozó de aceptación inmediata, la ENP se inauguró oficialmente en enero de 1868 y se estableció en lo que fuera el Colegio de San Ildefonso, aunque de manera inestable debido a la apresurada apertura que tuvo y a la falta de lineamientos que normaran su funcionamiento.

En este clima de incertidumbre la ENP inició clases con alrededor de 900 alumnos que provenían de distintos colegios y escuelas del país, pero sobre todo, su población se formó con los alumnos de los antiguos cursos preparatorianos de las escuelas profesionales, que con la ley de 1867 fueron obligados a incorporarse a la ENP: el Colegio de Minería, el de Agricultura, el de San Juan de Letrán, el de San Ildefonso, la Academia de Bellas Artes, así como la Facultad menor de la escuela de Medicina (Díaz y de Ovando, 1972: 27). Hacia 1874 la inscripción superó los 700 alumnos y a partir de entonces la cifra fue en aumento. Con el tiempo la ENP llegó a ser una de las instituciones más importantes durante el Porfiriato, aunque el 16 de abril de 1878 Gabino Barreda fue destituido de esta institución (Lemoine, 1995: 210). Ezequiel Montes, ministro de Justicia e Instrucción Pública, presentó el 1º de diciembre de 1880 un proyecto para modificar la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el D.F. para delegar la enseñanza preparatoria a las distintas escuelas profesionales, a lo cual los positivistas encabezados por Justo Sierra se opusieron apoyando el proyecto de creación de la Universidad Nacional de México, que

Sierra presentó en abril de 1881, la cual, al considerarse independiente del Estado desde el punto de vista académico, defendería el positivismo.

Congresos de Instrucción Pública

Con Joaquín Baranda como ministro de Justicia e Instrucción Pública (1882-1901) se considera la importancia de crear un sistema educativo que además de que extendiera los servicios de educación elemental en todo el país, fuese obligatorio y uniforme en su contenido. Con este objetivo se celebraron en la Ciudad de México los Congresos Nacionales de la Instrucción Pública para hacer un balance de la educación elemental y superior, así como determinar los lineamientos que debían regirla a nivel nacional.

El Primer Congreso de Instrucción Pública se llevó a cabo en diciembre de 1889; entre los acuerdos que más destacan son: la nacionalización de las Escuelas Lancasterianas, que hasta entonces atendían la mayor parte de los servicios elementales del país; se acordaron medidas sobre los inmuebles e higiene escolar; y la división de la educación primaria en dos ciclos, el primero o —elemental” que tendría una duración de cuatro años, y el segundo o —superior” que duraría dos años. La primaria superior se organizó como enseñanza media entre la primaria elemental y la preparatoria, por lo que tenía una doble labor, preparar a los alumnos para la vida práctica y hacer posible que los alumnos interesados continuaran sus estudios superiores (Staples, 1981: 120 y 121). Aunque en el porfiriato se hablaba de extender los servicios educativos en todo el país la expansión siguió siendo sumamente desigual entre las distintas regiones y entre las áreas urbanas y rurales.

El segundo congreso se llevó a cabo el 1º de diciembre de 1890 al 28 de febrero de 1891; tras amplias argumentaciones le fueron señaladas a la enseñanza preparatoria tres fines: preparar a los educandos para los estudios profesionales, formar ciudadanos útiles a la nación y desenvolver sus aptitudes físicas y principalmente las intelectuales y morales (Hermida, 1976: 7). Otra medida

importante fue el decreto de una ley promulgada el 19 de diciembre de 1896 la cual modificaba el plan de estudios de la ENP, aumentando un año de estudios argumentando que —más del 90% de los alumnos hacen en seis años los estudios que reglamentariamente debían hacer en cinco” de lo que se deducía que el periodo de cinco años era deficiente para la mayoría de los alumnos (Hermida, 1976: 7).

La polémica sobre la ubicación de la ENP

En los años posteriores el desequilibrio de la ENP se reflejó en los cambios a su plan de estudios y en la designación de sus directores que fueron constantemente removidos por los conflictos que surgían en este nivel educativo.

Entre esta estabilidad surge en 1909 una agrupación de intelectuales llamado Ateneo de la Juventud cuya oposición al positivismo fue clara ya que argumentaban que dicha orientación ya no respondía a los problemas de la sociedad. Mantenían la convicción de que el principal problema de México era la falta de educación, por lo cual se encargaron de difundir la cultura entre todas las clases sociales y crearon la universidad Popular. La primera conferencia de este grupo fue impartida por Antonio Caso y presidida por Justo Sierra, lo que significó de manera simbólica la ruptura con el positivismo y una nueva época en la educación del país (Díaz y de Ovando, 1972: 322).

La creación de una nueva institución de educación superior fue concebida mediante la Ley Constitutiva de la Universidad de México la cual fue presentada el 26 de mayo de 1910 por Justo Sierra como secretario de Instrucción Pública y el 22 de septiembre del mismo año se lleva a cabo la inauguración. Sin embargo, para la ENP, la creación de la nueva institución significó el resurgimiento de la polémica acerca de las finalidades de la escuela. Se decidió que, debido a que la ENP se encargaría de formar a los futuros estudiantes de educación superior, dependería de la recién creada universidad (Meneses, 2001: 712).

1.2 La visión de la educación secundaria durante el proyecto de reconstrucción posrevolucionario⁵

En 1917 nuevamente resurge la discusión sobre la pertinencia de que la ENP dependiera de la Universidad o de la Dirección General de Instrucción Pública del Distrito Federal hasta llegar a la Cámara de Diputados. Los defensores de esta primera postura, entre ellos, Manuel Gómez Morín y Vicente Lombardo Toledano, argumentaban que debía pertenecer a la Universidad porque su función era preparar a los estudiantes para las carreras universitarias; mientras los defensores de la segunda opción como Andrés Osuna y Moisés Sáenz⁶ luchaban porque la educación preparatoria se vinculara con la educación elemental permitiendo el acceso a un número mayor de habitantes, es decir, debía masificarse siguiendo los principios de la revolución.

Finalmente la Dirección de Instrucción Pública del Distrito Federal se hizo cargo de la ENP ante el pronunciamiento de José Vasconcelos, rector de la Universidad Nacional, a favor de la educación popular no como un privilegio de la clase alta y media urbana, sino para garantizar el acceso a las clases más desfavorecidas. Como una medida para democratizar la educación se creó la Secretaría de Educación Pública (SEP) la cual inicio sus labores en octubre de 1921, a cargo de J. Vasconcelos como primer ministro (Meneses, 1998: 219). Con la creación de la SEP, la ENP se incorporó a la Universidad y se reestructuró su plan de estudios de cinco años.

⁵ A partir de este punto retomo los proyectos que Pablo Latapí (1998) identifica en el desarrollo del sistema educativo mexicano; a pesar de que en ocasiones son proyectos sobrepuestos, e incluso contrapuestos, la esquematización tiene el objetivo de mostrar cómo se inserta la educación secundaria en las orientaciones de la política pública.

⁶ Moisés Sáenz Garza (1888-1941) fue director de la Escuela Nacional Preparatoria durante el gobierno de Venustiano Carranza, en este cargo buscó introducir los adelantos pedagógicos derivados de la teoría de John Dewey en cuanto a las consideraciones de las características psicológicas relacionadas con la edad y la experiencia y las labores manuales de los adolescentes para disminuir los cada vez más alarmantes índices de reprobación y deserción de la ENP; subsecretario de Educación Pública durante la administración de Calles y Secretario General de Educación Pública del D.F. durante de la Huerta; es considerado el creador de la educación secundaria, al promover su ideología y a la educación pública (Meneses, 1998).

Primer Congreso Nacional de Escuelas Preparatoria

En 1922, con Vicente Lombardo Toledano como director de la ENP, se celebró del 10 al 20 de septiembre el Primer Congreso Nacional de Escuelas Preparatorias con el propósito de resolver los problemas de ésta, pero las discusiones se centraron en los fines de la ENP: la primera visión se identificaba con las concepciones positivistas, consideraba que la finalidad de la preparatoria era educar para la vida científica mediante la formación de una élite de hombres cultos; y la segunda concepción consideraba que los alumnos debían formarse en conocimientos prácticos para insertarse en el mercado de trabajo. Por lo tanto, la función de la ENP desde esta perspectiva era preparar ciudadanos y al mismo tiempo brindar educación para el estudio de las profesiones universitarias (Velázquez, 2000: 54).

Bernardo Gastélum: La propuesta

Con el antecedente del Primer Congreso Nacional de Preparatorias ya se pensaba en la separación del ciclo secundario de la ENP; sin embargo, fue hasta junio de 1923, cuando por propuesta del doctor Bernardo Gastélum, entonces secretario de educación pública, se presentó al Consejo Universitario un nuevo plan de estudios que reorganizaba a la ENP en dos ciclos separados de acuerdo a la finalidad que perseguían: la escuela secundaria y la preparatoria.

Los tres primeros años de la ENP se convertían en la escuela secundaria, con una clara visión menos elitista, se vislumbraba como una ampliación de la primaria; mientras que los dos últimos años se consideraban el comienzo de la preparación para las profesiones universitarias (Velázquez, 2000: 54).

Los propósitos de este nivel de enseñanza propuesto fueron: realizar la obra correctiva de los defectos y desarrollo general del estudiante; vigorizar la conciencia de solidaridad con los demás; fomentar hábitos de cohesión y cooperación social, así como ofrecer a todos gran variedad de actividades,

ejercicios y enseñanzas, a fin de que cada cual descubriese una vocación y pudiese cultivarla (Meneses, 1986: 480).

Decretos que fortalecen el nuevo nivel escolar

En el año de 1925 se expidieron dos decretos presidenciales que le dieron más solidez al proyecto de educación secundaria. El primero de ellos fue promulgado el 29 de agosto (Decreto 1848), por el cual se autorizaba a la SEP para crear escuelas de este nivel y darle la organización pertinente, es decir, se le dio vida independiente y personalidad propia a la enseñanza secundaria. El segundo se publicó el 22 de diciembre (Decreto 1849) a través del cual se facultó a la SEP para que creara la Dirección General de Escuelas Secundarias mediante la cual se realizaría la administración y organización del nivel⁷.

De tal manera quedaron establecidos los objetivos de esta enseñanza: preparar a los futuros ciudadanos para el cumplimiento de sus deberes, hacer de ellos personas participativas en la producción y distribución justa de las riquezas y disponerlo para favorecer el cultivo de su personalidad independiente y libre; además de fomentar en los estudiantes el terminara su educación secundaria, se promovía su participación en las actividades económicas, sociales y de cooperación (Solana, Cardier y Bolaños, 2007: 225).

Moisés Sáenz, promotor de la educación pública, afirmaba que la enseñanza secundaria permitiría resolver un problema netamente nacional: difundir la cultura y elevar su nivel medio a todas las clases sociales para hacer posible un régimen institucional y democrático (Santos citada en Zorrilla, 2004: 7).

Por lo tanto, este nivel se gestó con carácter propedéutico, ya que brindaba una formación general a los adolescentes y no una educación orientada de manera fundamental hacia el nivel superior. Así mismo, se concibió como un ciclo escolar

⁷ La Dirección General de Escuelas Secundarias se convirtió en Departamento en 1932 y posteriormente pasó a ser Dirección General de Segunda Enseñanza en 1939.

completo y en consecuencia tuvo que enfrentar el reto de definir un perfil propio que le diera identidad y legitimidad, para lograrlo reorganizó su plan de estudios dando dos conceptos clave que definían socialmente este nivel: su carácter popular y su atención a un sector específico de la población: los adolescentes (Sandoval, 2004: 41).

Hasta aquí vamos observando que:

la utilización de los conceptos de secundaria y preparatoria no sería un mero recurso retórico sino el resultado de esas distintas concepciones sobre la función de la educación secundaria en la sociedad, no sólo como reflejo de la idea de la democracia llevada a este nivel de estudios, sino sobre todo, como resultado de la sofisticación de los procesos productivos, la expansión de los mercados, el crecimiento de las ciudades, la diferenciación de los servicios y la burocratización de la administración pública lo que exigía cada vez más trabajadores con habilidades superiores a las adquiridas en la primaria, pero sin el grado de calificación, ni las demandas de ingresos económicos y status social de los universitarios” (Arredondo, 2007: 44).

1.3 La educación secundaria durante el proyecto socialista y el proyecto tecnológico (1934-1946)

Lázaro Cárdenas llegó a la presidencia de México en 1934, y en 1936 se llevó a cabo la primera reforma al artículo tercero constitucional para darle una orientación socialista a la educación impartida por el Estado. La educación socialista buscó favorecer la democratización en el acceso a la educación como medio para construir una sociedad más equitativa.

De acuerdo con Zorrilla (2004: 5) la escuela secundaria se llegó a entender como un ciclo posprimario, coeducativo, prevocacional, popular, democrático, social, racional, práctico y experimental, que buscaba hacer conciencia en los jóvenes acerca de la justicia social, la solidaridad, y la responsabilidad de las clases trabajadoras; para esto, una vez que el alumno egresara de este nivel, una de sus

obligaciones básicas era su integración a las cooperativas de consumo y producción. La Pedagogía de la acción dio prioridad a la unión del estudio con el trabajo para hacerlo productivo y eficiente, vinculando el saber con el hacer.

La Ley Orgánica de Educación en 1940 otorgó el carácter de servicio público a toda la educación que impartiera el Estado y se formalizó la obligatoriedad para que éste fuera el responsable de impartir de forma gratuita los servicios educativos (Tuirán, 2010: 23). Para asumir los retos de la creciente matrícula y el número de planteles, la Dirección General de Segunda Enseñanza se encargó de reglamentar la existencia de una secundaria única que fuera continuación de la primaria y que impartiera cultura general; para esta época (1939-40) existían otros estudios que eran de este nivel pero que pertenecían a otras modalidades y por lo tanto tenían características diferentes, por ejemplo la enseñanza agrícola, la secundaria prevocacional, la secundaria para los trabajadores, la enseñanza técnica y la secundaria de cultura general (Sandoval, 2004).

1.4 La educación secundaria durante el proyecto de unidad nacional (1943-1964)

A finales del periodo presidencial de Manuel Ávila Camacho (1940-1946), y siendo secretario de Educación Pública Jaime Torres Bodet, se modificó el plan de estudios de la educación secundaria que había estado vigente desde 1937. La Segunda Guerra Mundial provocó una gran necesidad de cohesión y unidad social orientándose hacia “al escuela del amor”; sin embargo, desde un punto de vista ideológico, México se adhería a la doctrina de la unidad nacional y se desligaba del radicalismo socialista.

La educación pública era considerada la herramienta para lograr la unidad y solidaridad de los mexicanos, por lo cual tenía la tarea de ser una doctrina constante de paz, de formación para la democracia y de preparación para la justicia, mediante la cual los buenos ciudadanos fueran conscientes de sus

derechos y obligaciones, respetuosos de la ley y leales a México. En 1946 se llevó a cabo la segunda reforma al artículo tercero constitucional para suprimir la orientación socialista de la educación y ratificar el carácter laico de la educación así como su espíritu nacionalista y democrático (Tuirán, 2010: 38-43).

En 1951, siendo presidente Miguel Alemán (1947-1952), se realizó la Conferencia Nacional de Segunda Enseñanza con el objetivo de hacer una revisión integral del sistema de educación secundaria. Para tal propósito convocaron a maestros y especialistas quienes acordaron que la finalidad de este nivel sería ampliar y elevar la cultura general impartida en la primaria y hacerla llegar a las masas populares, describir y orientar las inclinaciones, aptitudes y capacidades de los educandos y proporcionarles los conocimientos y habilidades que les facilitaran su lucha por la vida así como servir de antecedente necesario para los estudios vocacionales-técnicos y para los preparatorios-universitarios (Meneses, 1998: 373).

La guerra también causó una necesidad de incremento en la capacidad industrial ya que, debido al conflicto bélico los productos industriales estaban destinados a la fabricación de medios militares. De ahí la importancia de una amplia enseñanza tecnológica para la industrialización que respondiera a la necesidad de modernizar a México para tratar de alcanzar otro nivel económico y un desarrollo nacional en el que la industria adquiriera mayor fuerza y con ello el país lograra mayor autosuficiencia y menor dependencia política al exterior.

Lo anterior se hace evidente en las políticas públicas. En cuanto a la secundaria, sólo existía una modalidad llamada posteriormente “general”, pero en 1959 la Junta de Planeación Previa propuso al Consejo Nacional Técnico de Educación introducir el concepto de “secundaria técnica” para nombrar una modalidad que además de ofrecer una formación en ciencias y humanidades, también agregara actividades tecnológicas que le proporcionaran al educando un adiestramiento que le permitiera incorporarse al sector productivo.

1.5 La educación secundaria durante el proyecto modernizador (1964-1982). La reforma Chetumal en 1975

En dos décadas México registró la mayor tasa de crecimiento demográfico en su historia⁸. La Comisión Nacional de Planeamiento Integral de la Educación en 1965 identificó los siguientes desafíos que pretendía lograr a través de la modernización del sistema educativo: el bajo rendimiento de la educación, la deserción y la reprobación; la necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza; y la revisión y actualización de los programas, técnicas y métodos pedagógicos y el aprovechamiento de los medios de comunicación masiva (Tuirán, 2010: 68).

Por lo tanto, para atender la creciente demanda de educación secundaria de la población y en conjunción con el uso de los medios de comunicación, el secretario de Educación Pública Agustín Yáñez, introdujo en 1968 la *telesecundaria* como una nueva modalidad que debía dar instrucción a las personas que vivieran en lugares donde no hubiera planteles, por lo que se ubicó principalmente en zonas rurales; su organización escolar dependía de un maestro por grado que atendía todas las asignaturas con apoyo de material televisivo y guías didácticas; sus finalidades, programas y planes de estudio son los mismos que la enseñanza secundaria directa, solo que en teleaulas en comunidades rurales o en localidades donde el cupo de inscripción estuviera rebasado (Zorrilla, 2004: 6).

Durante su mandato (1970-1976), el presidente Luis Echeverría argumentaba que la educación no respondía a las necesidades y demandas de la sociedad, haciendo alusión a la tragedia del dos de octubre de 1968. Con tal premisa, el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CNTE) fue el encargado de realizar una consulta para la reforma educativa; con este objetivo, el Consejo organizó seis asambleas regionales y una asamblea general plenaria (conocida como la

⁸ La población del grupo de edades de 6 a 14 años alcanzaría en 1964 alrededor de 10 millones de niños y niñas, y cerca de 12.8 millones en 1970, más del doble que la de 1950 (Tuirán, 2010: 67)

Reforma de Chetumal⁹) para discutir las modificaciones a los objetivos, contenidos y metodologías del ciclo medio de enseñanza (Santos, 1998). Por lo tanto, se buscaba que la educación secundaria respondiera a la realidad económica y cultural del país.

Uno de los acuerdos tomados fue la organización de la enseñanza secundaria por áreas de conocimiento (al igual que en la primaria) y no por asignaturas¹⁰, esto con la intención de que este nivel tuviera mayor vinculación con la primaria; de hecho se pensó en la posibilidad de integrar ambos niveles en un mismo ciclo educativo que durara nueve años, al cual nombrarían ciclo de educación básica; con ello de alguna manera ya se hacía presente, por primera vez, la necesidad de impulsar la obligatoriedad de la secundaria.

Por su parte, la Ley Federal de Educación de 1973 calificó de interés social las inversiones que en materia educativa realizan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares; se reconocieron los sistemas extraescolares y se le encomendó a la SEP la creación de un sistema federal de certificación de conocimientos para entregar certificado de estudios o diploma, título o grado académico a quienes acrediten el saber demostrado (Tuirán, 2010).

Los objetivos educativos durante el sexenio de Miguel de la Madrid consideraban ampliar el acceso a todos los mexicanos, sobre todo a los desfavorecidos e impulsar una revolución educativa para abatir los rezagos, desequilibrios e

⁹ En la llamada "Reforma de Chetumal" realizada durante el periodo echeverrista dominó el principio de apertura democrática, se definió a la educación secundaria como "la educación media básica parte del sistema educativo que, conjuntamente con la primaria, proporciona un educación general y común dirigida a formar integralmente al educando y a prepararlo para que participe positivamente en la transformación de la sociedad" (SEP, 1974:16 citado en Sandoval, 2004).

¹⁰ Las áreas de conocimiento propuestas para la enseñanza secundaria fueron: español, matemáticas, ciencias naturales (Biología, Física y Química), Ciencias Sociales (Historia, Civismo y Geografía), también se incluyeron las materias de tecnologías, educación física y educación artística. Sin embargo, esta organización propuesta en la Reforma de Chetumal ofreció gran resistencia por parte de los profesores quienes preferían seguir dando la enseñanza por asignaturas. Esto provocó que se dejara libre la opción de trabajo, ya fuera por asignaturas o por áreas de conocimiento.

inferencias del sistema educativo; y regionalizar y descentralizar la educación básica y normal.

Los objetivos de los Programas y Metas del sector Educativo 1979-1982 están orientados hacia la equidad y la participación ciudadana: ofrecer educación básica a toda la población; vincular la educación terminal con el sistema productivo; elevar la calidad de la educación; mejorar la atmósfera cultural y fomentar el desarrollo del deporte, y aumentar la eficiencia administrativa del sistema educativo (Tuirán, 2010).

De tal manera que en el programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte (1984-1988) afirmaba que en la educación básica se debía de integrar la preescolar, primaria y secundaria, y avanzar en la reducción de la deserción e incrementar la eficiencia terminal. Se planteó como una meta para el año 1988 lograr la cobertura total de la educación básica entre la población de 5 a 15 años de edad, lo cual implicaba elevar la eficiencia de la secundaria a un 85% (Santos, 1988).

1.6 La educación secundaria durante 1982-2000: su obligatoriedad en 1993

Con la llegada a la presidencia de Carlos Salinas de Gortari el discurso oficial estuvo relacionado con la modernización, para lo cual la educación resultaba una pieza fundamental; de esta manera se propuso el Plan para la Modernización Educativa (PME) 1989-1994 que buscaba crear un cambio estructural de fondo. Para lograr tal transformación en el sistema educativo, se puntualizó en lo siguiente: innovar prácticas, reformular los contenidos y los materiales educativos, articular los distintos niveles, darle mayor importancia a la formación actualización

docente, descentralizar el sistema educativo¹¹, mejorar la calidad y abatir el rezago¹².

En este marco de modernización el mayor reto pedagógico lo constituía la secundaria ya que demandaba con urgencia una definición precisa que le diera sentido ante las necesidades sociales (PME 1989-1994, citado por Sandoval 2004). Ante ello, una medida tomada fue establecer uniformidad curricular en todas las secundarias del país al trabajar bajo un programa de asignaturas¹³. Con ello observamos que la reforma se plantea en términos curriculares que se concreta con la expedición del Plan y Programas de Estudio para la Educación Secundaria en 1993.

En pleno proceso de modernización del Estado mexicano el sistema educativo se vio trastocado. Así, el 18 de mayo de 1992 la federación, los gobiernos estatales y

¹¹ Entre los factores que explican la federalización están los siguientes: la SEP ya no podía con la múltiple responsabilidad de financiar, administrar de manera directa y regular técnicamente el sistema de educación básica y normal del país. Además, por recomendaciones de organismos internacionales, la descentralización de la responsabilidad financiera y también de los conflictos magisteriales, promover la participación social, mejorar la gestión del sistema, entre otras. La federalización o descentralización del sistema de educación básica y normal de México se realizó el 18 de mayo de 1992 con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de Educación Básica (ANMEB) entre la SEP, el SNTE y los gobernadores de los 31 estados de la república; de esta manera se llevó a cabo la transferencia a los gobiernos de los estados de las escuelas y el personal que hasta entonces estuvieron bajo la administración directa del gobierno federal, y la redistribución de la responsabilidad educativa entre los órdenes de gobierno (Arnaut, 2010: 233-240).

¹² La federalización educativa, si bien parcialmente le quitó la sobrecarga a la SEP y dotó de autonomía a la administración educativa de los estados, puso en evidencia la desarticulación entre ambos niveles ya que los estados no participaban en el diseño curricular lo cual es incongruente con la heterogeneidad cultural que hay en cada estado; también dejó al descubierto la inequidad de las finanzas educativas y la confusión entre dirección educativa y representación sindical del magisterio. El sistema de educación básica es inmenso, con un potencial político y social de gran impacto, dirigido por funcionarios que tienen distintas formaciones, trayectorias, referencias, estatus laboral e incluso intereses, lo cual ocasiona tensiones estructurales aunadas a las condiciones y brechas económicas y sociales que el Estado tiene que considerar para tomar las decisiones de acción con los recursos.

¹³ Entre las implicaciones que tiene el plan de estudios por asignaturas está que se prioriza el academicismo ligado al saber especializado de las disciplinas, relegando en buena medida el saber cotidiano, las expectativas y los intereses de los estudiantes. Por lo tanto, el nivel de pertinencia del currículum es bajo, sobre todo en la definición de la secundaria como parte de la educación básica. La estructuración por asignaturas tiene implicaciones en la selección y organización de contenidos, la distribución de tiempo, asignación de maestros por cada asignatura, la forma de evaluar, los respectivos libros de texto, etc; por lo cual afecta toda la vida escolar (Quiroz, 2005: 106).

el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación firmaron el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), con el propósito de dar solución a las desigualdades educativas nacionales y mejorar la calidad de la educación básica a través de tres estrategias fundamentales de política educativa, por las que se conoce como el Acuerdo de las tres —ees” (Zorrilla, 2002): a) Reorganización del sistema educativo; b) Reformulación de contenidos y materiales, y c) Revaloración social de la función magisterial.

La Ley General de Educación promulgada en 1993 fue el marco jurídico que redefinió las atribuciones educativas de cada uno de los órdenes de gobierno (Arnaut, 2010). En ésta se define a la educación secundaria como parte de la educación básica con lo cual pasa de 6 a 9 años en respuesta a la modernización educativa nacional y a las exigencias del contexto internacional que imponían elevar los niveles de productividad y escolarización; hecho que además fue reforzado por la cuarta reforma al artículo tercero constitucional¹⁴ en el que se declara obligatorio este nivel de enseñanza¹⁵.

1.7 La educación secundaria y la reforma de 2006: definición del perfil de egreso intercultural

La reforma al currículo realizada en 1993 resultaba ineficiente pues no se adecuaba a la cultura juvenil ni a la escuela como unidad educativa (Bonilla, citado en Quiroz, 1998). Por lo tanto, la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) es propuesta en el año 2002 como:

¹⁴ La tercera reforma al artículo tercero constitucional fue en 1980, en éste se establecen las atribuciones de las universidades a las cuales se había otorgado la autonomía con anterioridad (Tuirán, 2010).

¹⁵ La cuarta reforma al artículo tercero constitucional precisa el carácter laico de la educación impartida por el Estado, derogó la fracción IV que establecía que las iglesias no intervendrían de forma alguna en planteles en donde se imparta educación primaria, secundaria, normal y la que se destine a obreros y campesinos. También se hizo obligatoria la educación secundaria, además de la primaria en 1993.

una oportunidad de pensar el sentido del último tramo de escolaridad básica en el mundo donde las desigualdades sociales se agudizan y traducen en mayor marginación y violencia, donde la diversidad exige ser reconocida como un recurso valioso de entendimiento entre y al interior de las naciones, y donde el conocimiento científico y tecnológico se reestructura constantemente. Repensar el sentido de la secundaria no es tarea menor, pues significa preguntarse por la contribución que pueden hacer las escuelas a la solución de estos problemas; por el papel que han de jugar en la formación de las personas para la construcción de sociedades democráticas (SEP, 2002: 1).

Entre los problemas que enfrenta este nivel educativo están los altos índices de reprobación y rezago¹⁶; explicado en parte por la sobrecarga del mapa curricular de 1993; otro factor son las prácticas docentes que privilegian la memorización y el enciclopedismo lo cual propicia una falta de vinculación entre los contenidos de las diferentes asignaturas y las necesidades de la población. Ante esto, la reforma busca fortalecer la secundaria en cobertura, pertinencia, calidad, equidad y articulación.

De la propuesta de la RIES se pasó a la Reforma de Educación Secundaria (RES), la cual comenzó su funcionamiento en el ciclo escolar 2006-2007¹⁷. A continuación se numeran los rasgos deseables en el perfil de egreso de los estudiantes de secundaria, cabe mencionar que este perfil también es considerado como el punto de partida de todas las asignaturas:

¹⁶ El XII Censo General de Población y Vivienda mostró que en el país, 16.8% de los jóvenes entre 12 y 15 años de edad (1 427 063) no ha cursado un solo grado de instrucción básica o ha dejado de asistir a la escuela sin haber finalizado su escolaridad obligatoria. Casi la mitad de estos jóvenes (48%) son egresados de primaria que no continuaron estudiando y 13.3% abandonó la escuela secundaria antes de concluir sus estudios. Estos indicadores corresponden a promedios nacionales, pero entre entidades federativas y entre las comunidades de cada una hay diferencias acentuadas. No es de extrañarse que entre la población indígena el índice de la población que no es atendida sea superior. El rezago para la población que habla lengua indígena entre 12 y 15 años de edad se eleva a 28%, contra 16% de quienes no hablan lengua indígena. Cuatro entidades registran diferencias mayores a 40 puntos entre los índices de rezago de quienes hablan y no hablan lengua indígena. (INEGI, 2000, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, 2002).

¹⁷ A partir de este ciclo se redujeron las asignaturas de 11 y 12, propuestas por la reforma de 1993, a 8.

- Utiliza el lenguaje oral y escrito con claridad, fluidez y de manera adecuada, 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 con el 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 como 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 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, 2005).

En esta reforma se plantea el fortalecimiento de las competencias para la vida. El Plan y Programa de estudios propuesto por la reforma para la educación secundaria define la competencia como –al adquisición de conocimientos el

desarrollo de habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado” (SEP, 2005).

La obligatoriedad de la educación secundaria (en sus modalidades: general, técnica y telesecundaria) significa garantizar la formación de todos en competencias comunes, lo cual implica el reto de responder a la diversidad y a la diferencia¹⁸.

La incorporación del enfoque intercultural dentro de esta reforma pretende abordar la diversidad de forma transversal en las asignaturas al incorporar temas, contenidos y aspectos relacionados con la diversidad cultural que caracteriza México.

Se pretende que los alumnos comprendan que en el mundo existen grupos humanos con diferentes culturas, creencias, costumbres y saberes; que en el país existe un gran número de ellos; por lo tanto, la escuela es un espacio en el que se aprende a apreciar la diversidad como riqueza presente en la vida cotidiana; por esta razón se debe dejar a un lado la homogeneización y abrir el camino al conocimiento, reconocimiento y valoración de otras formas de construcción del conocimiento (Cruz, 2007: 21).

¹⁸ Un claro ejemplo de la imposición de criterios de lo que se debe enseñar al mundo entero sin considerar las historias, tradiciones y proyectos de sociedad particulares, desde la perspectiva que nos atañe, es la Educación Basada en Competencias que justifica las reformas con el argumento de estar atendiendo una demanda urgente del sector productivo que con el sistema tradicional de educación no podían satisfacerse. En consecuencia la estandarización parte del interés del sector de alta competitividad y no refleja el padrón común de necesidad, lo que puede ser un posible generador de frustraciones al generalizar un mismo nivel de exigencia para toda la población sin considerar sus diferencias culturales, geográficas, históricas, socioeconómicas, etc., lo que no contribuye a la diversidad cultural, si no al fomento de sentimientos de inferioridad. Deberíamos evitar caer de nuevo en el error, tantas veces cometiendo en la historia de las ideas y los enfoques pedagógicos y didácticos, de atribuir a un planteamiento determinado, cualquiera que sea, la capacidad de generar más propuestas y soluciones de las que razonablemente pueda proporcionar. En el caso concreto de las competencias existen limitaciones y riesgos que puede tener este enfoque: entender la enseñanza como un proceso de entrenamiento para la adquisición de destrezas con el fin de ser eficiente para responder a las demandas circunstanciales de la sociedad y del sistema de producción; ser un proceso de homogeneización curricular que acabe ahogando la diversidad cultural debido a la estandarización separada de los contextos socioculturales de adquisición y de uso.

Cabe recordar las palabras de Sandoval (2000: 37):

Escuela para la mayoría de la población o escuela para una élite. Escuela de preparación para el trabajo o para la continuación de estudios. Escuela vinculada a la primaria o la preparatoria. Éstas son básicamente las disyuntivas que ha enfrentado la secundaria a través de su existencia y que influyen tanto en la función social que se le ha atribuido como sobre la finalidad que se espera de su oferta educativa. El qué y el para qué de la secundaria están marcadas por su origen: un nivel que surge de la división de otro y al que es preciso dotar de contenido propio en medio de intereses políticos y sociales diversos, amalgamó en su proyecto tradiciones del nivel del que se desprendía con planteamientos surgidos de nuevas expectativas.

En este apartado hemos analizado el paso de la enseñanza secundaria concebida como nivel de preparación para los estudiantes universitarios, espacio de una élite social y/o intelectual y como entidad propia de las congregaciones religiosas, hacia la secundaria como nivel posprimario accesible a todos y controlado por el Estado, y hemos encontrado que esta transición no fue lineal ni progresiva, fue la síntesis de un conjunto contradictorio y desigual de discursos y prácticas educativas que corrió con el siglo XIX y culminó con la reformas educativas del siglo XX (Arredondo, 2007: 58).

CAPÍTULO 2. ¿De la homogeneidad a la interculturalidad?

“La paz, no es solamente la ausencia de la guerra, mientras haya pobreza, racismo, discriminación y exclusión difícilmente podremos alcanzar un mundo de paz”

“La paz, es la hija de la convivencia, de la educación, del diálogo. El respeto a las culturas milenarias hace nacer la paz en el presente”

Rigoberta Menchú

2.1 El Estado-nación. Vertientes ideológicas que lo nutren: nacionalismo e indigenismo

El Estado-nación es la combinación de dos entidades: el Estado y la nación. Esta idea surge en la historia de Occidente; sin embargo, la evolución del Estado-nación en Europa tomó rumbos opuestos al desarrollado en las colonias de América, Asia y África. En términos generales podría decirse que en Europa surgió primero la nación y luego el Estado, y en las excolonias, nació primero el Estado y después la nación como el resultado de un proyecto de homogeneización cultural planeado por los Estados. No obstante en ambos casos existió una interacción entre Estado y nación (Basave, 2007:17).

Entendemos por nación un grupo de personas que comparten una identidad colectiva llamada nacionalidad y el propósito de seguir formando parte de ella mientras que el Estado se configura cuando ese pueblo ejerce su soberanía en un territorio y bajo un gobierno propio (Basave, 2007: 7).

Por lo tanto, para poder aplicar el término “nación” a una asociación humana es preciso que cumpla las siguientes condiciones: comunidad de cultura, conciencia de pertenencia, proyecto común y relación con un territorio (Villoro, 1998: 13-16). Mientras tanto, el Estado hace referencia a un país independiente, un poder político que se ejerce sobre uno o varios pueblos, o bien, sobre una parte o un pueblo (Villoro, 1998: 21).

La pertenencia a una nación se define por una autoidentificación con una forma de vida y una cultura; la pertenencia a un Estado, por sumisión a una autoridad y al sistema normativo que establece. Pertenecer a una nación es parte de la identidad de un sujeto; pertenecer a un Estado, en cambio, no compromete a una elección de vida. Podemos aceptar el dominio de un Estado sólo por miedo o conveniencia; en cambio, asumirlo como parte de una nación implica elegir un rasgo de nuestra personalidad (Villoro, 1998: 18).

La identificación del Estado con la nación es una invención moderna que no corresponde con la realidad. Debido a la relación entre Estado y nación, México es un Estado con una nacionalidad dominante y otras minoritarias (Villoro, 1998: 17).

El nacionalismo

De acuerdo con Agustín Basave (2007: 23) el nacionalismo es una ideología, una visión del mundo, una postura que representa un conjunto de ideas y valores cuyos propósitos son articular las creencias políticas, económicas y sociales de una colectividad y guiar su comportamiento hacia la construcción de un determinado modelo de sociedad y Estado.

El nacionalismo ha sido la ideología predominante en los siglos XIX y XX que justifica el dominio, sobre la nación, del grupo que detenta el poder puesto que sostiene tres proposiciones: a) nación y Estado deben coincidir, esto significa que a toda estructura de dominación política debe corresponder una comunidad de cultura y un proyecto histórico que nace de la voluntad del poder de un grupo sobre los demás; b) el Estado-nación es soberano, es decir, el nacionalismo como principio político sigue un doble movimiento: integración de toda diversidad en el interior, exclusión de ella en el exterior, lo anterior funciona como una barrera contra las intervenciones de las potencias mundiales; y c) el Estado-nación es una comunidad imaginada, una comunidad de cultura que satisface la necesidad de pertenencia y reconocimiento, una unidad colectiva que realiza valores superiores comunes a todos sus miembros y que por lo tanto, es vista como un nuevo ente moral, superior a cualquier individuo o grupo (Villoro, 1998: 29-39).

El proceso que siguió la construcción del Estado-nación en México cobró la forma de —nación proyectada”¹⁹ desde que obtuvo su independencia de España, debido a que los grupos de poder (las élites política, militar, intelectual y eclesiástica) decidieron construir una identidad nacional, a diferencia de las naciones históricas en las que el origen y la continuidad cultural son los ejes de la identidad nacional.

En congruencia con la decisión de construir una identidad, el Estado-nación mexicano rechazó las nacionalidades históricamente construidas e intentó forjar sobre sus ruinas una nueva entidad colectiva, reconstruyendo el pasado para volverlo conforme a su proyecto. De esta manera la historia sirvió a la nación proyectada ya que su interpretación se subordinó al proyecto nacional formando los panteones de los héroes, entrelazando su memoria con los símbolos patrios, inventando sus emblemas y estableciendo sus mitos fundadores y sus ceremonias conmemorativas, así, la historia allanó el camino de la integración y la homogeneización. En este sentido la cultura nacional obedece a un movimiento circular ya que a la vez que trata de expresar la nación, la crea (Villoro, 1998: 16).

El Estado-nación establece la homogeneidad de una sociedad heterogénea ya que descansa en dos principios: está conformado por individuos iguales entre sí, sometidos a una regulación homogénea. El Estado-nación consagrado por las revoluciones modernas no reconoce comunidades históricas previamente existentes, parte desde cero y constituye una nueva realidad política [...] Al integrarse al Estado-nación, el individuo debe hacer a un lado sus peculiares rasgos biológicos, étnicos, sociales o culturales para convertirse en un simple ciudadano igual a todos los demás [...] La homogeneización de la sociedad se realiza sobre todo en el nivel cultural. Unidad de lengua antes que nada para imponer la cultura hegemónica [...] La educación uniforme es el mejor instrumento de homogeneización social. El Estado-nación se consolida al someter a todos sus miembros al mismo sistema educativo (Villoro, 1998: 25-29).

¹⁹ A la nación, en este estadio previo a su constitución como un nuevo Estado la llamamos “protonación”, esto es, una comunidad cultural inédita, condición para que surja la reivindicación de un Estado de nueva traza que, a su vez, dote de una estructura política a esa comunidad (Villoro 1998: 17 y 30).

Posterior a la Revolución de 1910 surge el nacionalismo mestizo o la “mestizofilia” que considera que la mezcla de razas y culturas es positiva, ya desde la Colonia se consideraba la heterogeneidad étnica como la fuente de las turbulencias sociales. Andrés Molina Enríquez y otros intelectuales más continuaron desarrollando en el siglo XX esta corriente de pensamiento, poniendo cada vez más énfasis en el mestizaje cultural. Para ellos, una nación no podía existir si uniformidad de raza, lengua, cultura y religión, y un Estado que albergaba a varias naciones no podía ser estable ni próspero (Basave, 2007: 31).

De esta manera la aceptación del mestizaje como sinónimo de identidad nacional, trajo consigo el indigenismo como una política de Estado.

El indigenismo y sus periodos

De acuerdo con Miguel Sámano Rentería (2006) el indigenismo, como política de Estado en México, se manifiesta de cuatro maneras que abarcan grandes periodos²⁰: el indigenismo preinstitucional, el indigenismo institucionalizado, el indigenismo en crisis y el neoindigenismo.

Indigenismo preinstitucional

El indigenismo preinstitucional abarca el periodo que va desde el descubrimiento y la conquista de Nuevo Mundo y la construcción de Nueva España hasta la Revolución Mexicana.

Dentro del conjunto de historiadores, cronistas, escritores y misioneros españoles se observan los planteamientos indigenistas, al considerar su punto de partida y, sobre todo, su motivación, desde los diferentes ángulos y momentos de la invasión; por ejemplo, en las Leyes de Indias publicadas en 1681, hasta la independencia en 1821 en la Constitución Liberal de 1824. De esta manera observamos que –en el contexto de una sociedad colonial encontramos un

²⁰ El desarrollo de este apartado está basado en la obra de Miguel Ángel Sámano Rentería y Leif Korsbaek *El indigenismo en México. Antecedentes y actualidad* (2006: 195-224).

indigenismo caracterizado por una justificación cristiana, basándose en una política de segregación” (Sámano, 2006: 199).

Con el triunfo de la Independencia, los criollos pretendieron crear una “Nación”, sin embargo, la participación de los pueblos indios en el movimiento fue por las injusticias, los maltratos y la discriminación que recibían por parte de los españoles hacendados, dueños de minas y de ganado por lo cual apoyaban la causa justa de expulsar de su territorio a los españoles.

La invención de la “Nación Mexicana” se hizo a base de mantener la unidad a través de la igualdad de derechos y libertad, principios republicanos e ideales liberales como la soberanía, sin considerar a las poblaciones indígenas que no entendían de poderes federados o gobiernos centralistas. Así se reprodujo el modelo de sometimiento y marginación que habían practicado los invasores españoles, por ejemplo cuando Maximiliano de Habsburgo promulgó la “Ley para las clases menesterosas” como una política proteccionista muy similar al colonialismo español.

El Estado pretendió la privatización de la tierra para promover la inversión y el progreso técnico en la agricultura, de esta manera se decretaron La ley Juárez de 1855, que establecía la relación entre Estado-Iglesia y la Ley Lerdo o Ley de Desamortización de 1856 sobre bienes eclesiásticos y bienes colectivos de corporaciones civiles (la tierra de los pueblos indios); también en 1884 la Ley de Terrenos Baldíos ordenó el fraccionamiento de los ejidos que aún pertenecían a los pueblos indígenas dañando la propiedad comunal y despojándolos de sus tierras con el fin de promover la modernidad

El despojo de las tierras a los pueblos indios se debió a dos aspectos: el factor económico de incorporar la tierra improductiva de los indios al desarrollo y al progreso (capitalismo); y el factor político, que pretendía acabar con el indio al despojarlo de su base material que era la tierra donde subsistía, dicha política era racista por considerar al indio como una raza inferior, carente de ideales de progreso e ignorante por falta de educación y una cultura civilizada, —desde el

punto de vista occidental”, por el simple hecho de tener una cultura diferente a la que se imponía como dominante, que era la mestiza, supuesta fusión entre dos culturas: la española y la india. De esta manera, se observa un ideal de mestizaje biológico y luego cultural (Sámano, 2012).

Indigenismo institucionalizado

Empieza en el periodo posrevolucionario para adquirir fuerza con el Congreso de Pátzcuaro (1940) y forma con la creación del Instituto Nacional Indigenista en México (1948).

Entre los antecedentes del indigenismo institucionalizado (1909-1934) destacan cuatro personajes que en sus obras y acciones tiene aportaciones al respecto:

- 1) Andrés Molina Enríquez. En *Los grandes problemas nacionales* trata el tema de la población a la cual considera disgregada, diferenciada y dispersada en el territorio nacional (4.9 millones de indígenas, de un total de 14 millones de habitantes). Mediante una posición racista propone resolver el problema indígena mediante el mestizaje.
- 2) Manuel Gamio. En *Forjando Patria* propone la fusión de las razas y las culturas; también propone hacer estudios específicos en regiones para buscar sus antecedentes raciales, culturales y lingüísticos y así integrarlos a la nación conservando sus características étnicas.
- 3) José Vasconcelos. Funda la SEP en 1921 con el ideal de formar una nueva sociedad a través de la educación, con la mezcla que representa el mestizo pero instruido al estilo occidental y abandonando su propia identidad, “un país poblado por una especie de griegos americanos” (Sámano, 2006: 201).
- 4) Moisés Sáenz. Representante de la élite regiomontana funda en 1922 la Escuela Rural cuya política indigenista pretende incorporar al indio a la civilización; para Sáenz, “civilizar es uniformar”, una utopía que no deja mucho espacio para los grupos étnicos (Sámano, 2006: 202).

El indigenismo es una política de Estado en la que se considera como subordinados a los pueblos indígenas, tiene un doble sentido: por un lado, paternalista y tutelar y, por otro, asistencialista y corporativizador. Los precursores del indigenismo nacional revolucionario tienen dos elementos comunes a la política indigenista oficial o institucionalizada: la pretensión de la integración del indio a la sociedad mexicana y la asimilación de las culturas indigenistas a la cultura nacional mestiza y occidentalizada, mediante un proceso de educación-aculturación para fortalecer el nacionalismo donde el indio tenía que integrarse, a costa de perder su propia identidad, a través de una hibridación cultural y de la idealización de la raza de bronce o cósmica (Sámano, 2012)

Se debe hacer notar el desarrollo de los dos principales rasgos que destacarán en todas las etapas del indigenismo mexicano moderno (por lo menos hasta 1982): su arraigo en la antropología y su relación orgánica con el proyecto nacional revolucionario, ideología que emanan del periodo posrevolucionario (Sámano, 2006: 201).

Según algunos antropólogos, el indigenismo oficial se inicia en la etapa del gobierno Cardenista, específicamente cuando se creó el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (DAAI) el 30 de noviembre de 1935, cuyas funciones fueron hacer investigación, recomendaciones, procuración y coordinación de acciones gubernamentales ya que dependían del Poder Ejecutivo; más tarde, en 1936, con Miguel Othón de Mendizábal, el DAAI es complementado por el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) cuyo objetivo sería el estudio de las etnias del país.

En 1940 inicia la Institucionalización del Indigenismo en Latinoamérica cuyo propósito era la integración del indígena a la economía nacional, a la modernidad y la nación mexicana en proceso de consolidación a mediados del siglo XX; es Alfonso Caso quien plantea que los indígenas deben convertirse en mexicanos, hablar el español, tener acceso a las instituciones oficiales que había creado el Estado Mexicano durante varios años.

En 1946 desaparece el DAAI y se crea la Dirección General de Asuntos Indígenas (DGAI) con el fin de evaluar la política indigenista, investigarla y elaborar proyectos específicos para el Ejecutivo, —~~con~~ el bien de mejorar las condiciones de los grupos indígenas” el 1° de enero de 1947 pasa a depender de la SEP. El 10 de noviembre de 1948, por Ley, se funda el Instituto Nacional Indigenista (INI) cuya nueva política indigenista fue formulada alrededor del concepto de aculturación.

También observamos una política indigenista asistencialista, ya que mediante la COPLAMAR (Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados) el Estado instauró programas de combate a la pobreza, con instalación de clínicas rurales, apoyo a la educación, caminos, agua potable, mejoramiento de vivienda, caminos, aprovechamiento de recursos y electrificación. El Estado daba asistencia social pero no creaba las condiciones para el desarrollo de los indígenas.

Con unos fuertes tintes de política colonialista interna, el proceso de educación fue clave para cambiar la conciencia del indio, —~~para~~ alfabetizarlo”, —~~para~~ aculturarlo”, para tratar de —~~modernizarlo~~” y —~~occidentalizarlo~~”, utilizando su propio idioma con el fin de mantener y reproducir la explotación económica, la dominación cultural, la discriminación racial y social, y la manipulación política de los grupos nativos (Sámano, 2006).

El periodo comprendido entre 1960 (año en que murió Manuel Gamio) y 1970 (año en falleció Antonio Caso) fue determinante en el desarrollo del indigenismo mexicano. Es muy significativo el libro que escribe Rodolfo Stavenhagen, titulado *INI, treinta años después. Una revisión crítica*, en éste elaboró una tipología de los diferentes enfoques indigenistas a través de los años, entre los cuales están: el enfoque culturalista que subraya las principales características culturales de los grupos indígenas y las contrasta con la cultura dominante, mestiza o nacional, además reconoce que el atraso económico de las comunidades indígenas se debe a factores inherentes a las propias culturas indígenas. El enfoque clasista se refiere a la explotación económica a la que han estado sujetos durante años, es decir, —~~a~~ explotación de los pueblos indígenas, dada por su situación de clase, con

respecto a los medios de producción, es más aguda debido precisamente a las características que los definen como indígenas” (Stavenhagen en Sámano, 2006: 208). El enfoque colonialista viene a ser un complemento del anterior ya que se refiere al modo de producción capitalista dominante. El enfoque etnia y clase se explica de la siguiente manera: —as culturas humanas tienen una dinámica propia que rebasa ampliamente las estructuras económicas con las cuales pueden estar asociadas en distintas etapas de su evolución (...) la cultura proporciona identidad y distinción a un grupo humano fortaleciendo los lazos sociales. Desde luego hay elementos culturales estrechamente vinculados a la posición de clase del trabajador y su familia, pero también hay elementos culturales que rebasan cualquier posición de clase. Este es el caso de las culturas étnicas y de las culturas nacionales” (Stavenhagen, 1978: 99 en Sámano, 2006). Ante tales avances sobre las bases teóricas del indigenismo se vislumbra un proceso de crisis del mismo.

Indigenismo en crisis

Este periodo empieza en 1982 con la adopción formal y real del neoliberalismo como política oficial del Estado Mexicano hasta llegar hoy a lo que llamamos neoindigenismo.

La agonía del indigenismo mexicano empieza con la toma de posesión de Miguel de la Madrid en 1982, pues, ante la situación confusa y desesperada que le deja López Portillo —después de la nacionalización de la banca, y en consecuencia, un ambiente de enfrentamiento entre gobierno y la iniciativa privada, siguió la astronómica devaluación del peso mexicano- que no ve otra salida que acudir al Banco Mundial y al Fondo Monetario con lo que vende el futuro desarrollo de México al proceso de globalización, imponiendo un proyecto trasnacional que sustituye al proyecto nacional que ya no es realizable (Sámano, 2006: 2009).

En el plan de desarrollo de 1983 a 1988 se aborda una política indigenista desde un enfoque de la teoría del etnodesarrollo con características como: reconocer la

realidad pluricultural del país, reconocimiento, apoyo y rescate a la difusión de las culturas étnicas populares y regionales; sin embargo, el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM) habían recomendado el recorte al gasto social, disminuyendo el funcionamiento de proyectos productivos y programas para promover el desarrollo de las comunidades indígenas.

El indigenismo se manifestó como un discurso verbal y nada más; una de sus representaciones en su forma más pura es el Plan Puebla Panamá (PPP); mientras que en lo institucional, se liquida al INI después de 55 años de existencia. Así, el Estado en 1988 crea el Programa Nacional de Solidaridad (PRONASOL) en el cual se definieron las bases de lo que es el indigenismo en la actualidad y que sostiene un discurso cuasi-religioso y efectivamente asistencial rebasando los anteriores modelos indigenistas (Sámano, 2006: 210). El 21 de mayo de 2003 se publicó en el Diario Oficial de la Federación el decreto por el cual se crea la Comisión Nacional para los Pueblos Indígenas.

Con Carlos Salinas de Gortari, la política indigenista a partir del 1° de enero 1994 fue influida por la entrada en vigor del Tratado del Libre Comercio (TLC), ya que los pueblos indígenas se vieron afectados por las modificaciones hechas al artículo 27 constitucional en 1992; además, había otras demandas no atendidas por el gobierno mexicano, por ejemplo la falta de reconocimiento de los derechos indígenas. Por los motivos anteriores se suscitó el levantamiento zapatista que también movilizó a la llamada sociedad civil; sin embargo, el Estado no había cumplido con su política de erradicar la marginación de los indígenas y tenía una responsabilidad histórica ante este sector social para integrarlos al proceso de construcción de un Estado Plural y Multicultural (Sámano, 2006).

El artículo 4° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos dice:

La nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social, y garantizará a sus integrantes el efectivo

acceso a la jurisdicción del Estado. En los juicios y procedimientos agrarios en que aquellos sean parte, se tomarán en cuenta sus prácticas y costumbres jurídicas en los términos que establezca la ley. El varón y la mujer son iguales ante la ley. Ésta protegerá la organización y el desarrollo de la familia.

En el artículo 4° constitucional se reconoce la existencia de las comunidades indígenas y las necesidades que tienen desde el punto de vista natural (interés público), pero se le sigue negando el reconocimiento de sus derechos colectivos (entidades de derecho público) sobre todo en lo que se refiere a sus territorios y recursos naturales necesarios para su desarrollo.

Un aspecto importante del indigenismo en México es el hecho de que se hospeda en una pequeña élite cultural y política, rodeada por un mar poblacional con una cultura diferente al cual el bienestar de la población indígena se encuentra supeditado a otros factores muy diversos. Dicho de manera muy cruda: México es un país muy racista a pesar de todos los avances en educación y cultura que a través de los sexenios se han anunciado (Sámano, 2006: 211).

El indigenismo no desaparecerá mientras sea una política de Estado. Es necesario que los pueblos indígenas se reconstruyan a través de su autonomía y autodeterminación logrando una nueva relación con el Estado Nacional; y en consecuencia, cambiar sus condiciones políticas, jurídicas, económicas, sociales y culturales y transformarse en sujetos e interlocutores con el Estado.

El neoindigenismo en México

Esta —nueva forma de indigenismo” encuentra su forma de expresión en el actual contexto histórico que ha cambiado la relación con el Estado.

El indigenismo actual, neoliberal y globalizado, está obrando de manera diferente al indigenismo desarrollado dentro del proyecto de un Estado-Nación homogéneo. Así lo destaca Sámano (2006: 218):

El neindigenismo que hoy tenemos a la vista es un abandono de parte del gobierno de sus obligaciones formuladas bajo el concepto de justicia social y una polarización con su contrapartida de indigenismo militante de los indígenas mismos. El asunto no es que el gobierno haya cambiado de orientación, sino que la misma lógica del neoliberalismo excluye la posibilidad de llevar a cabo un indigenismo como fue percibido y planeado bajo las condiciones de un proyecto nacional.

El indigenismo institucional ha dejado en lo económico pobreza, debido al asistencialismo al que son sujetos las comunidades indígenas; y en lo político ha provocado marginación, debido a las acciones paternalistas del Estado que no promueven el desarrollo propio de los indígenas, con su propia identidad, formas de gobierno y autonomía.

Referente a la problemática de la identidad étnica²¹, Darcy Ribeiro (1971:4-6) coloca este concepto dentro del *dominio del poder* al afirmar que ésta (la identidad étnica) es en un primer plano un problema político, y solamente en un segundo plano es un problema cultural. La identidad étnica es también una construcción histórica en la que es necesario el intercambio de prácticas culturales. Es un proceso complejo y dinámico que implica el sentido histórico influenciado por los acontecimientos sociales; en este sentido la identidad se reelabora y resignifica a partir de los propios referentes culturales (López, 2006).

Con lo anterior nos alejamos de las definiciones tradicionalistas y concepciones unifactoriales pues —cualquier intento por definir a la población indígena de acuerdo a un solo criterio, se considera insuficiente” (Bonfil, 1972: 106), de esta manera la identidad étnica forma parte de la cultura y a su vez le da sentido y consistencia; por tal motivo estos fenómenos se deben estudiar desde una mirada multidisciplinaria.

²¹ El pensador brasileño Darcy Ribeiro parte de la definición de Korsbaek sobre la identidad étnica la cual define como un proyecto político que, con base en un acervo cultural, pretende convertirse en una realidad social y de esta manera forjar el proceso histórico (Korsbaek, 1992: 102).

Entender la identidad étnica como etnicidad contribuye a dilucidar la relación entre lo propio y lo ajeno, al poner de manifiesto las relaciones de poder entre los que enuncian y aquellos que son enunciados como los otros (Ahúja, 2004:37).

La etnicidad alude al devenir de la relación política e histórica entre las culturas. Para el caso de México, la etnicidad abarca no sólo a los pueblos indígenas (considerados como grupos minoritarios por relaciones asimilacionistas e integracionistas) sino también a la sociedad mayoritaria que es finalmente una confederación de múltiples identidades colectivas.

La identidad colectiva da sentido a la diversidad, a los diferentes espacios y realidades humanas. Actualmente desde lo global podemos intentar comprender lo regional-local para reorganizar nuestras vidas y nuestras organizaciones e instituciones. La pedagogía para la interculturalidad aporta elementos para la reflexión sobre la forma en la que se están llevando a cabo las relaciones dentro de las sociedades con múltiples culturas.

2.2. Construcción de la noción de interculturalidad en la educación

La educación bilingüe indígena se situó como el espacio propicio para la construcción inicial de la noción de interculturalidad debido a su preocupación por atender la diversidad cultural.

Aunque la educación bilingüe ha sido parte del desarrollo educativo latinoamericano prácticamente desde mediados de los años 1940, fue hasta 1970 que la noción de interculturalidad en la educación apareció casi simultáneamente en América Latina y en Europa, aunque desde perspectivas e intereses diferentes.

En Europa, esto se debió a la preocupación por la modificación del tejido social de sus zonas urbanas, resultante del influjo cada vez mayor de oleadas de trabajadores y familias migrantes del Tercer Mundo. La migración incidía en que en un mismo salón de clases pudiesen encontrarse e interactuar estudiantes pertenecientes a diferentes grupos nacionales, étnicos y

culturales. En América Latina, en cambio, el uso del término se dio en el marco de proyectos de educación indígena, en los que confluían estudiantes indígenas que entraban en contacto con la cultura escolar hegemónica (López, 2009: 180).

A través del tiempo la educación bilingüe indígena ha pasado por tres orientaciones básicas o posturas: a) asimilacionista, b) multiculturalista y tolerante y c) pluralismo cultural.

La postura asimilacionista concibe la diversidad como problema y, por ende, propende a su resolución por la vía del bilingüismo sustractivo, con la consecuente homogeneización lingüística y cultural, se corresponde con el modelo educativo bilingüe de transición. En sus dos vertientes, de transición temprana o tardía, este modelo postula la utilización temporal de la lengua indígena, sobre todo para facilitar la adquisición de la segunda lengua en la escuela (López, 2009: 131).

Las Campañas de alfabetización y las Brigadas de castellanización impulsadas a principios del siglo pasado son un ejemplo de la postura asimilacionista ya que buscaban contribuir a la unificación lingüístico-cultural como mecanismo que favoreciera la conformación y la consolidación de los Estados-nacionales.

La educación se concebía como el camino para la reproducción del orden hegemónico, fundamentada en la visión de un México culturalmente homogéneo y con una política de incorporación de los indígenas a la vida nacional donde la lengua es un vehículo hacia la castellanización.

De esta manera, en la década de 1940 se llevó a cabo una reunión entre los Estados Amerindios en Pátzcuaro, Michoacán, en la que se reconocía la necesidad de utilizar las lenguas indígenas en los procesos de alfabetización, teniendo siempre presente la incorporación de este sector de la población a la cultura y la lengua hegemónica.

La otra postura que retoma la educación bilingüe indígena es

La orientación multiculturalista y tolerante que ve la diversidad como un derecho y busca preservar aquellas lenguas diferentes a la oficial y aún habladas en un territorio determinado e incorporarlas como vehículos de educación. Se traduce en el modelo de mantenimiento y desarrollo de las lenguas indígenas (López, 2009: 131).

Surgió la Educación Bilingüe Bicultural (EBB) como una modalidad compensatoria que permitiera nivelar educativamente a la población indígena. La EBB hacía referencia a una relación entre las culturas denominadas de alto y bajo prestigio social en ese contexto determinado en el que sólo una forma de expresión cultural y lingüística era aceptable, enfatizando la superioridad de la cultura oficial o mayoritaria a lo largo del proceso educativo (Rodríguez, 2004: 22).

En este sentido, se reconoce al otro como distinto, pero no implica necesariamente el establecimiento de relaciones igualitarias entre los pueblos.

Desde esta concepción multiculturalista que permea la Educación Bilingüe Bicultural (EBB), la diversidad es vista desde rígidas vitrinas de un museo etnográfico en el que se reconoce la diversidad cultural pero NO como el mosaico vivo, complejo, cambiante y mezclado de humanidad, sino simplemente como algo histórico, alejado de nuestra realidad y contexto social (Díaz-Couder, 2006:5 citado en Cruz, 2007).

En este escenario, la diversidad se traduce en desigualdad ya que al reconocerse al otro como diferente, se le deja ser distinto, siempre y cuando se quede segregado en su región o reservación, apartándolo precisamente por la razón de ser diferente. El Estado ha pretendido resolver esta problemática a través de programas asimilacionistas e integracionistas lo cual, más que dar una solución,

ha acentuado las relaciones de poder que discriminan unas culturas en relación a otras²².

Durante más de dos décadas la educación con este enfoque fue utilizada como un medio para retener a los estudiantes indígenas en el sistema educativo y a su vez disminuir la repetición, el ausentismo y la deserción.

Sin embargo, en un contexto de opresión y exclusión, diversas comunidades latinoamericanas demandaron reaprender sus lenguas originarias y poder acceder a los derechos que las legislaciones les reconocían a las culturas dominantes buscando reafirmar su carácter indígena y lograr su desarrollo reivindicando su participación política en la toma de decisiones para colaborar en la construcción y desarrollo de esos países que antes negaron su existencia.

De esta manera la educación bilingüe indígena vista

desde el pluralismo cultural, concibe la diversidad cultural y lingüística como un recurso capaz de contribuir a la transformación del Estado-nación y a la generación de un nuevo modo de relacionamiento entre indígenas y no indígenas, la educación bilingüe indígena adopta un modelo de educación bilingüe de enriquecimiento, buscando impregnar a la sociedad en su conjunto (Ruiz 1984, López 2009). Desde este último espacio se plantean hoy en la región tanto una educación intercultural (EI) para todos, como desde una postura más radical una educación intercultural y bilingüe (EIB) para todos (López, 2009: 131).

Se comienza a vislumbrar la propuesta de una Educación Intercultural Bilingüe (EIB) ante la demanda de los pueblos originarios de recibir una educación que considere las características culturales, conocimientos, tradiciones y costumbres. En algunos países se le llama etnoeducación o pluriculturalismo, pero el núcleo

²² Schmelkes (2004) llama *asimetrías* a las relaciones de poder que discriminan unas culturas en relación con otras. De acuerdo con esta autora, las asimetrías más visibles y lacerantes son la económica entendida como la carencia de oportunidades para el desarrollo productivo; la política, es decir, la falta de voz; la social que implica ausencia de opciones; la valorativa que va apareada con la discriminación y el racismo, y la educativa que se manifiesta a través de la carencia de oportunidades para acceder a una educación pertinente y consecuente con las características socioculturales y lingüísticas específicas de cada grupo.

común de estos términos es que se le considera una herramienta que contribuye a la liberación de los pueblos y a construir una sociedad no excluyente mediante una educación de calidad y equidad.

En 1983 se llevó a cabo la reunión sobre el Mayor Proyecto de educación en América Latina organizado por la UNESCO, en ésta se decidió cambiar de forma consensuada el concepto de Educación Bicultural, por el de Educación Intercultural. De esta manera en la mayor parte de América Latina se alza cada vez con mayor fuerza la voz de los indígenas que exigen al Estado el mejoramiento de sus condiciones de vida, la reafirmación y el fortalecimiento de la identidad individual y colectiva y la recuperación y revitalización de sus lenguas originarias.

La presión ejercida por la población indígena expresada en diversos espacios políticos y la creación de convenios contribuyeron a que durante los últimos años de la década de 1980 y principio de 1990 once países de la región (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela) reconocieran dentro de sus constituciones políticas el carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe de sus territorios.

Para el movimiento indígena y para el proceso de reafirmación de lo étnico, la educación con enfoque intercultural es una herramienta que permitirá construir una ciudadanía sin exclusión, democrática y con igualdad de derechos. Desde esta perspectiva la interculturalidad se presenta como un proyecto sociopolítico, como una postura filosófica y una actitud cotidiana ante la vida, convirtiéndose en una herramienta para repensar y reorganizar el orden social al insistir en la interacción justa entre culturas y las lenguas como figuras del mundo (López, 2009).

Al iniciar el siglo XXI, en 17 países de América Latina se reconoce la existencia de la población indígena dentro de sus territorios y el derecho de éstos a recibir una Educación Intercultural Bilingüe (EIB) dentro de un marco de las reformas educativas en las que se reconoce la necesidad de brindar

una Educación Intercultural para todos, identificando los beneficios de diversificar el currículo nacional para dar cuenta de los saberes, conocimientos y valores locales. De esta manera la EIB parece atravesar una nueva etapa en la que la modalidad que nació compensatoria sólo para indígenas, está convirtiéndose en una alternativa educativa destinada a dotar de mayor calidad a los sistemas educativos oficiales (López y Wolfgang, 1993: 3).

Los gobiernos se han comprometido a crear y reforzar una oferta de aprendizaje de calidad a lo largo de toda la vida, que tenga en cuenta la diversidad cultural, lingüística, racial, étnica y de género. De lo anterior se desprende la necesidad de una verdadera educación con enfoque intercultural para todos, partiendo de sus conocimientos, experiencias y necesidades, logrando de esta manera un aprovechamiento pedagógico de la diversidad. Este enfoque utiliza la pedagogía crítica y su filosofía, y se enfoca en el conocimiento, reflexión y acción como la base para el cambio social, de esta manera la educación intercultural avanza hacia los principios democráticos de justicia social.

La educación intercultural debe superar toda expresión indigenista y a cualquier supuesta multiculturalidad tolerante propuesta por el Estado, ambas formas cuya existencia ha sido permanente mediante relaciones que han sido siempre asimétricas, marcadas por el signo de la colonización ejercida por la cultura mayoritaria bajo el amparo y el respaldo de toda la arquitectura institucional del Estado (Velasco Cruz, 2010:77).

Nuestro país ha vivido históricamente bajo la ilusión de la homogeneidad cultural; marginados los pueblos originarios y grupos populares de la vida social y política, el Estado nacional creyó resuelta la problemática que generaba la presencia de culturas que no cuadraban con la imagen de un país moderno, con una identidad sólida que nos caracterizara como nación uniforme bajo todo punto de vista y coherente con aquellos designios que las clases dominantes estimaban necesarios para el desarrollo del país. En ese contexto, la escuela siempre fue utilizada como un instrumento útil (acaso el mejor) para promover la formación identitaria y la anulación de las manifestaciones que no cuadraban con los

patrones ya establecidos: maestros que sólo hablaran castellano en escuelas con presencia de niños y niñas indígenas, entrega de contenidos que no guardan relación con las particularidades del contexto o las culturas locales y una oferta curricular homogénea, fueron estrategias oficiales utilizadas prácticamente hasta la década de 1990.

La educación para la interculturalidad puede contribuir a superar la multiculturalidad tolerante, no sólo porque la segunda es deliberadamente parcial y limitada, sino que es engañosa y maniquea, pues no pretende lograr una relación equitativa y respetuosa entre culturas, sino mantener la hegemonía de la cultura mayoritaria bajo un discurso envolvente que resulta funcional para el mantenimiento de las relaciones de dominación que prevalecen actualmente y que descalifican y denigran a las otras culturas y le restan posibilidades para mantenerse y para desarrollarse como opciones integrales importantes para la vida de las personas que han nacido bajo su abrigo.

Por ello, nos parece necesario plantear que un objetivo de la educación para la interculturalidad debería ser darle un cambio a las estructuras de la colonialidad (en el pensamiento, en el saber y en el poder) que prevalecen en las relaciones entre las culturas diferentes para que puedan surgir un nuevo tipo de relaciones (que vayan más allá de lo que podría ser un trato aparentemente respetuoso entre personas de orígenes culturales diferentes, como lo pretenden las propuestas institucionales) a partir de las cuales todos los aspectos integrales que definen a cada cultura (sistema lingüístico, sistema filosófico, sistema epistemológico, etc.) puedan interactuar y relacionarse en términos equitativos (López, 2009).

Dentro del fenómeno de globalización encontramos una tendencia hacia el colonialismo cultural por parte de las naciones más poderosas sobre la identidad de los países en desarrollo con la justificación de estar democratizando la cultura. De acuerdo con Jaume Casacuberta (2010: 28) la democratización de la cultura se refiere a acercar –a la cultura”, es decir, un tipo específico de cultura, a los ciudadanos, independientemente de su condición social, país de origen, religión,

etc., tal democratización no permite que los ciudadanos definan qué cultura les interesa o se adapta a sus necesidades y preocupaciones ya que parte de unos estándares comunes sobre qué es cultura, estándares que la gente del territorio quizá ni siquiera conoce.

El problema está en que los establecimientos educativos han privilegiado ciertas formas de enseñanza y aprendizaje que dan cuenta de una hegemonía, que en la mayoría de los casos (y así ha ocurrido históricamente) se identifica con aquella que representa los intereses de una clase, raza, etnia y género en particular. Como sabemos, lo que subyace en todo currículum escolar es una teoría sociocultural que, valiéndose de normativas y leyes, define lo que la escuela debe enseñar a fin de producir un determinado tipo de ciudadano a través de discursos centralizados, uniformes y etnocéntricos, lo cual ha conducido a discriminaciones en el currículum, de suerte que la cultura de los indígenas, la mujer, los campesinos, los pobres y muchos otros grupos marginados no han tenido espacio en los saberes que se transmiten. Existe, por así decirlo, una incapacidad de reconocer al otro. Lo anterior es muy importante porque esa puede ser la raíz de un conflicto que entre sus muchos matices se expresa y manifiesta bajo la forma de deficientes rendimientos académicos y problemas de adaptación de los y las alumnas pertenecientes a los grupos sociales diversos, entre ellos quienes se encuentran en rezago educativo, abriendo paso a la desigualdad, exclusión y marginación.

La utopía de una Educación para la Interculturalidad consiste en crear una sociedad en la que se construyan escenarios de inclusión de la diversidad, donde las escuelas pongan en marcha un currículum, o en palabras de Gimeno —~~na~~ construcción social y cultural de códigos y estrategias de enseñanza” (1992:17), que enseñe lo indígena y lo no indígena, lo particular y lo general del conocimiento humano; esta utopía representa un cambio en el cual las culturas entren en diálogo eliminando la invasión cultural y el etnocidio de las culturas indígenas (Freire, 1986: 195).

2.3 Diferencia entre multiculturalidad e interculturalidad

En este apartado pretendemos dejar clara la diferencia entre la noción de multiculturalidad respecto de la interculturalidad. Si bien, la interculturalidad tiene dos vertientes, la europea y la de América Latina, nosotros nos referimos a la segunda puesto que es el contexto en el que nos encontramos.

Primero trataremos de enunciar las características del multiculturalismo, a sabiendas del riesgo de parecer demasiado esquemáticos, pero con el objetivo de lograr mayor comprensión.

De acuerdo con López (2009: 180-188) **el multiculturalismo:**

- Surge como una noción liberal y anglosajona.
- Se construye desde el sector hegemónico de tolerancia y atención a la diversidad como nociones capaces de contribuir a la gobernabilidad.
- No cuestiona el poder²³, consolida el carácter del Estado.
- Funciona para la población migrante, pero no hace referencia a la condición colonial de los pueblos históricamente reprimidos.
- No cuestiona la hegemonía del conocimiento occidental.
- No desafía las estructuras de poder existentes, ni busca modificar el carácter y sentido de las instituciones hegemónicas.
- Sirve para encubrir, mediante la violencia simbólica, los procesos de asimilación e integración al Estado-nación.
- Hacen que “el indígena” sea permitido y aprovechado para el beneficio de grupos económicos que sacan beneficios de la apertura global.
- Tiende a folclorizar las manifestaciones culturales de los pueblos originarios, sin tomar seriamente en cuenta los conocimientos, saberes y valores.
- Utiliza los idiomas de los pueblos originarios como vehículo de un currículo oficial —nacional”.

²³ Existen corrientes multiculturalistas desde la Pedagogía crítica que sí ponen acento en las dimensiones sociales y políticas y se preocupan por la formación de sujetos críticos y cuestionadores del orden social vigente.

Por el contrario, **la interculturalidad** como la entendemos en América Latina:

- Pone en cuestión al Estado-nación.
- Apela a la democracia.
- Pretende superar la exclusión y la marginación de los pueblos históricamente reprimidos.
- Empodera a las poblaciones originarias.
- Cuestiona el proyecto de la nación mestiza y el mestizaje, así como el indigenismo.
- Visibiliza a los pueblos originarios.

En palabras de Luis Enrique López

En América Latina, antropólogos y lingüistas, en interacción con intelectuales y dirigentes indígenas, construimos el imaginario de una sociedad multiétnica, pluricultural y multilingüe en un momento en el cual nuestra región redescubría el proyecto democrático, y de ello surgía la necesidad de superar la exclusión y marginación históricas que habían afectado a colectivos que, irónicamente, en no pocos casos constituían verdaderas mayorías nacionales. Inicialmente, se trataba de asumir una deuda histórica y de contribuir al empoderamiento de aquellas poblaciones que en la construcción del Estado-nación habían sido convenientemente soslayadas y reducidas a una verdadera invisibilidad. Tales cuestionamientos supusieron poner en discusión tanto las políticas indigenistas de los Estados nacionales como el secular proyecto de la nación mestiza y del mestizaje. Con ello, los indígenas pasarían gradualmente de su espacio y condición de invisibilizados, a permitidos y a protagónicos (López, 2009: 181 y 182).

Como podemos observar, la interculturalidad va más allá de la tolerancia, de la coexistencia de diversas culturas en un determinado territorio y del aparente respeto mutuo entre ellas.

La situación indo-latino-americana es otra. Primero, aquí se trata de reconocer y aceptar la deuda histórica que tenemos para con nosotros mismos, respecto de las poblaciones indígenas originarias, y, por ende, estamos ante cuestiones

de justicia socioeconómica y reparación histórica. Aquí no bastan la tolerancia y el respeto mutuo; se requiere más bien garantía de participación activa de la población subalterna en la toma de decisiones, en tanto parte del proyecto democrático, de cara a transformar la inequitativa distribución del poder. Segundo, reconocer que la sociedad es multicultural no debe llevarnos a pensar mecánicamente que la educación también deba serlo. Se trata más bien de mirar críticamente esa diversidad para decidir, de un lado, cómo responder a ella y, de otro, cómo preparar a todos los educandos para que se desempeñen y vivan en una sociedad múltiple, compleja y diversa, además de empoderar a los subalternos para que asuman el ejercicio y la reivindicación de sus derechos (López, 2009: 185).

La interculturalidad hace alusión a las relaciones de poder que existen entre las culturas de los pueblos originarios y la cultura nacional. Por ello la cultura no puede ser tratada de forma superficial, empobrecida o folclorizada.

La noción de interculturalidad tiene gran valor por sí misma, pues se desarrolla desde el castellano y dentro del discurso pedagógico, social, antropológico, jurídico, político y filosófico.

2.4 Fundamentos de la Educación Intercultural en México

El desarrollo de este apartado se basa fundamentalmente en el trabajo elaborado por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) titulado *Políticas y Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México*; dicha institución fue creada por el gobierno de la República en enero de 2001 con el mayor rango jerárquico que pueda tener un área de esta naturaleza, al depender directamente del Secretario de Educación Pública.

El Decreto de creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP²⁴ lo promulgó el entonces presidente Vicente Fox Quesada considerando

²⁴ Publicado en Diario Oficial de la Federación del día lunes 22 de enero de 2001, p. 58. Primera Sección.

[que] nuestro país reconoce y valora la diversidad étnica, cultural y lingüística como uno de los pilares fundamentales en que habrá de fincar y construir la identidad de un Estado-Nación multicultural, democrático, equitativo y soberano; [que] a pesar del impulso cuantitativo que se ha dado a la educación en las áreas indígenas en las últimas tres décadas, la calidad con equidad y pertinencia, sigue siendo un problema fundamental; [que] existe gran riqueza potencial y creativa contenida en el carácter pluricultural y multilingüe de la nación mexicana, por lo que es necesario crear una instancia que garantice que en la prestación de los servicios educativos se reconozca la diversidad étnica, lingüística y cultural de la Nación, y [que] el momento histórico que vive el país es de suma trascendencia para que la política educativa nacional asuma el compromiso de impulsar la construcción del rostro plural del México moderno de cara al siglo XXI.

Para cumplir su propósito de asegurar que la educación intercultural bilingüe responda con un alto nivel de calidad a las necesidades de la población indígena, la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) tendrá las siguientes atribuciones:

- Promover y evaluar la política educativa Intercultural Bilingüe en coordinación con las diferentes instancias del Sistema Educativo Nacional;
- Promover la participación de las entidades federativas y municipios, así como de los diferentes sectores de la sociedad, pueblos y comunidades indígenas, en el desarrollo de la educación intercultural bilingüe.
- Diseñar y establecer los mecanismos de supervisión y vigilancia tendientes al aseguramiento de la calidad y pertinencia de la educación que se imparta en el medio indígena.
- Promover y asesorar la formulación, implantación y evaluación de programas innovadores de educación intercultural bilingüe en materia de:
 - Desarrollo de modelos curriculares que atiendan la diversidad.
 - La formación del personal docente, técnico y directivo.
 - El desarrollo y difusión de las lenguas indígenas.
 - La producción regional de materiales en lenguas indígenas, y

La realización de investigaciones educativas;

— Diseñar formas alternativas de gestión escolar con la participación de la comunidad;

— Asesorar y proponer los proyectos de normas y criterios para garantizar que en la prestación de los servicios educativos se reconozca la diversidad étnica, lingüística y cultural de la Nación; así como para la evaluación y certificación de estudios en materia de educación intercultural bilingüe y,

— Las demás que le encomiende el Secretario de Educación Pública.

Como se puede apreciar, la visión de la que parte el Estado en el 2001 al crear la CGEIB es desde una perspectiva —multicultural” en la que la educación intercultural bilingüe se limita a la población indígena.

Fundamento jurídico-político

En este apartado se esbozan algunos de los marcos que legitiman el desarrollo de la Educación Intercultural (EI) en México:

- La prohibición de la discriminación en México por origen étnico o cualquier otra condición está establecida en el artículo 1° de nuestra Carta Magna, y el reconocimiento de la coadyuvancia de la educación para su logro, en la fracción II del artículo 3°. Además, los gobiernos están obligados a 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 e impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación (B, fracción II).
- El artículo 2° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, reformado mediante el decreto publicado en el diario oficial de la federación

el 14 de agosto de 2001²⁵, define a México como un país pluricultural. El Artículo señala:

La nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. La conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quienes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas.

Esta definición de México como nación pluricultural rompe con la noción de Estado-nación homogéneo que consideraba la diversidad como un problema.

Asimismo, el propio Artículo 2° constitucional reconoce que las autoridades federales, estatales y municipales tienen la obligación, entre otras cosas, de

Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación 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. (Apartado b, fracción II).

- El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes es un importante instrumento normativo internacional que reconoce los derechos de los

²⁵ Hasta antes del 2001 el artículo 2° enunciaba: "la nación mexicana es única e indivisible". <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/3.htm?s>

pueblos indígenas²⁶. Los países que lo suscriben se obligan a reformar su legislación nacional de acuerdo con sus disposiciones. México ratificó este Convenio en 1990. Es importante recordar que, con base en lo establecido en el artículo 133 de nuestra Constitución Política, la suscripción de este tratado es, junto con la Constitución misma, Ley Suprema en toda la Unión, es decir, está por encima de las constituciones y leyes estatales.

- Un marco muy importante para el desarrollo de la EIB en México es la recién promulgada Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas²⁷ que entró en vigor desde marzo del 2003. Dicho documento establece el reconocimiento de las lenguas indígenas como lenguas nacionales y, por tanto, poseen la misma validez que el español en el territorio, localización y contexto en que se hablan.
- La Ley General de Educación es la que rige los ordenamientos establecidos en el artículo 3° constitucional. En ella se garantiza el derecho a la educación para todos los habitantes del país, y se reconoce la educación bilingüe y culturalmente pertinente para la población indígena. Para toda la población, la Ley General de Educación declara los fines de la educación mexicana, entre los cuales destacamos dos:

Art. 7°: III. Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales,

²⁶ El artículo 27 establece que los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos, a fin de que respondan a sus necesidades particulares; asimismo, tendrán que abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales. Los artículos 21 y 22 enfatizan el compromiso de garantizar la educación en todos los niveles de enseñanza para estos pueblos, de forma tal que gocen de condiciones de igualdad respecto al resto de la población.

²⁷ El artículo 11 de esta ley establece para la población indígena la garantía de acceder a la educación obligatoria, en la modalidad intercultural y bilingüe, así como el fomento de la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos en los niveles medio y superior. En el mismo artículo se asienta el compromiso de asegurar el respeto a la dignidad e identidad de las personas independientemente de su lengua.

así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país;

IV. Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.

- La Ley General de Desarrollo Social publicada en el Diario Oficial de la Federación el 20 de enero del 2004, tiene por objeto garantizar el ejercicio pleno de los derechos sociales, individuales y colectivos, así como regular los mecanismos de su observancia. Esta ley reitera como derechos para el desarrollo social tanto la educación como la no discriminación. Además, en su artículo 3° establece los principios en que debe sustentarse la política de desarrollo social: libertad, justicia distributiva, solidaridad, integralidad, participación social, sustentabilidad, respeto a la diversidad, libre determinación y autonomía de los pueblos indígenas y sus comunidades, y transparencia. De estos principios, y para los fines de este documento, destacamos dos:

VII. Respeto a la diversidad: Reconocimiento en términos de origen étnico, género, edad, capacidades diferentes, condición social, condiciones de salud, religión, las opiniones, preferencias, estado civil o cualquier otra, para superar toda condición de discriminación y promover un desarrollo con equidad y respeto a las diferencias;

VIII. Libre determinación y autonomía de los pueblos indígenas y sus comunidades: Reconocimiento en el marco constitucional a las formas internas de convivencia y de organización; ámbito de aplicación de sus propios sistemas normativos; elección de sus autoridades o representantes; medios para preservar y enriquecer sus lenguas y cultura; medios para conservar y mejorar su hábitat; acceso preferente a sus recursos naturales;

elección de representantes ante los ayuntamientos y acceso pleno a la jurisdicción del Estado.

- Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, promulgada en junio del 2003 para reglamentar el mandato del artículo 1° constitucional, reconoce el papel de la educación en el establecimiento de condiciones que garanticen la igualdad de oportunidades, para lo que plantea como una medida positiva la educación en el respeto a los derechos humanos.
- Plan Nacional de Desarrollo, que constituye el instrumento base de planeación del Gobierno federal y presenta sus principios, objetivos y estrategias. Este documento estipula: preservar las diversas tradiciones y culturas como parte del patrimonio e identidad nacionales, así como promover el reconocimiento del carácter pluricultural de la nación, el respeto a la diversidad, el fomento a la interculturalidad y la revaloración de las culturas indígenas. Como señala el Programa Nacional de Cultura 2001-2006, México está integrado por diferentes grupos y su riqueza se encuentra precisamente en la pluralidad de sus culturas y en la variedad de formas y creaciones en que esas culturas expresan.
- El Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 reconoce que el rezago que históricamente han sufrido los pueblos indígenas, situación que se debe a que la mayoría de las relaciones que se establecen entre indígenas y no indígenas son de carácter asimétrico. Como medida se estipula el eje 3 *Igualdad de oportunidades* para lograr el desarrollo humano y el bienestar de los mexicanos. Dentro del eje 3.4 *Pueblos y comunidades indígenas* se reconoce que la riqueza cultural y el carácter distintivo de México como una de las naciones con mayor legado y población indígena.
- El Programa Nacional de Educación 2001-2006 (Pronae) recoge estos planteamientos y señala que México, por ser un país regional y étnicamente diverso, debe transitar hacia una realidad en que sus diferentes culturas se

relacionen entre sí como pares; refiere que para que la educación sea un factor de afirmación de la identidad nacional se requiere desarrollar una educación auténticamente intercultural. Afirma que la educación debe contribuir a eliminar todo tipo de discriminación, prejuicio y racismo contra los miembros de culturas diferentes y minoritarias. Así también, establece que los mexicanos nos debemos reconocer como diversos y valorar que vivir en un país multicultural nos enriquece como personas y como colectividad. El sistema educativo debe lograr que estos objetivos se cumplan en toda su población: indígena y no indígena, infantil, juvenil y adulta, tanto mediante modalidades educativas tradicionales como a través de los medios masivos de comunicación y en otros espacios educativos. Para ello, el Pronae asienta:

- a) Una política de fortalecimiento de la atención educativa a la población indígena, que promueva el desarrollo de un modelo pedagógico de atención intercultural bilingüe en la educación básica, y mejore la calidad educativa en las poblaciones indígenas.

- b) Una política de educación intercultural para todos, que impulse el desarrollo de enfoques pedagógicos para el reconocimiento de la diversidad y fomente la valoración de que en ella se sustenta nuestra riqueza como nación.

- La Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), asume como sus propósitos: a) Coadyuvar al logro de los objetivos de la educación destinada a las poblaciones indígenas de México, b) Promover la EIB en todos los niveles educativos, y c) Desarrollar una educación intercultural para todos.

Es importante reconocer que nuestro marco jurídico aún no es el adecuado pese a haber logrado avances, sobre todo en los últimos años. Según se puede apreciar

en la revisión anterior, la EIB para la población indígena tiene más presencia y reconocimiento, sin embargo no hay suficientes planteamientos respecto de la educación intercultural para toda la población. Además de los marcos jurídicos que se presentaron en este apartado, existen otros como La Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad Cultural, la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos, la Declaración Mundial de Educación para Todos, entre otros.

Fundamento filosófico: la filosofía de la otredad

Las bases filosóficas de la interculturalidad para abordar al *otro* parten de una postura que sostiene que el *otro* puede y debe crecer desde lo que es, desde su propia identidad. Asegura que el contacto con el *otro* diferente me enriquece. Se habla de —culturas”, en plural, cuya presencia múltiple asegura la vida. Además, enfatiza la imposibilidad de juzgar la superioridad de una cultura sobre otra en un determinado momento de la historia. Históricamente, y desde posturas éticas específicas, sí es posible hacer estos juicios de valor. Considera a las culturas como vivas, dinámicas, adaptables y promotoras del cambio. Una de las principales fuentes de dinamismo de una cultura es precisamente el contacto con otras culturas, más aún si dicho contacto se da desde la base del respeto.

Es evidente que hoy en día nos movemos en crecientes procesos de pluralidad cultural, étnica y lingüística. México no escapa a esta complejidad y a las circunstancias en que se enmarca a nivel mundial: pobreza estructural, inestabilidad económica, intolerancia, violencia y deterioro ambiental, etc. Así, la interculturalidad se presenta como un proyecto social amplio que intenta construir, desde otras bases, un esfuerzo por comprender y valorar al otro, de percibirlo como sujeto que impacta, a partir de su relación con la historia, el mundo y la verdad, la propia identidad; es decir, como una invitación a introducirse en el proceso de la comunicación intercultural (Fornet-Betancourt, 2001).

Por lo tanto, diversos conocimientos y acontecimientos pueden ser conocidos y reconocidos desde diferentes cosmovisiones de acuerdo con las características de la cultura donde se presenten ya que se refieren a diferentes marcos conceptuales y epistemológicos, así como distintas creencias, sistemas de valores y normas (Olivé, 2004: 74).

En congruencia con lo anterior, es erróneo tratar de consolidar una visión única y hegemónica, de concebir el mundo, por el contrario, se debe enfatizar la importancia de comprender la forma de percibir la realidad del otro. La educación desempeña un papel fundamental para lograr estos objetivos. La educación intercultural como dimensión de este proyecto social amplio se presenta como una vía de transformación individual y colectiva que permita acceder a una vida más armoniosa, de mayor respeto a los otros, a sus derechos, formas de vida y dignidad (Ahuja, 2004).

La educación intercultural en México, como parte de la política educativa actual, se enmarca en el esfuerzo por construir una sociedad en que esta diversidad sea valorada como una riqueza. Implica, por un lado, la justicia, que debe estar presente en la acción educativa para responder a las aspiraciones de todos los habitantes del territorio nacional, con criterios y objetivos comunes, y por otro, la equidad, pues la diversidad de posibilidades de los educandos es la que orienta la pluralidad de las prácticas y los procesos pedagógicos. La finalidad de la educación intercultural en México se resume en la tesis que postula a la educación en y para la diversidad, no sólo para los pueblos indígenas sino para todos los mexicanos, a través de los distintos niveles y modalidades del Sistema de Educación Nacional, con un enfoque intercultural para todos e intercultural bilingüe para las regiones multiculturales del país (CGEIB, 2004: 29).

De esta manera podemos afirmar que la Educación para la Interculturalidad es un elemento clave para superar las relaciones asimétricas y configurar la convivencia en la diversidad, dentro de una visión pluralista, democrática e incluyente. El medio para lograrlo es construir diferentes procesos y prácticas pedagógicas que

busquen potenciar en todo momento el desarrollo integral y armonioso de todos los individuos, en tanto promuevan el derecho a ser diferentes. Se requiere formar sujetos capaces de convivir en la diversidad, de cuestionar las ideas y visiones del mundo, en un clima de respeto, reconocimiento y valoración de lo diverso.

Fundamento pedagógico

La Educación Intercultural (EI) se entiende como “el conjunto de procesos pedagógicos intencionados que se orientan a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales y de intervenir en procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural” (CGIB, 2004: 49). Esta posición de comprender lo propio y lo ajeno presupone, por un lado, que los alumnos alcancen los objetivos educativos nacionales y asegurar el acceso y permanencia en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional (SEN); y por otro lado, también implica replantear la relación con los *otros* e involucrar en este proceso a los actores de la educación. Para lograr estos objetivos se requiere de un diálogo entre culturas que aunque, generalmente es conflictivo, es un proceso de conocimiento, reconocimiento y valoración de las culturas.

Este diálogo intercultural, de acuerdo con la CGEIB, estaría enmarcado en tres ámbitos: el epistemológico o del conocer, el ético-político o del elegir y el lingüístico o de la comunicación. A continuación se explican:

- El Ámbito epistemológico o del conocer supone reconocer el carácter relativo de los conocimientos de la cultura propia, comprender conocimientos procedentes de otras tradiciones culturales y sentar las bases para la articulación y/o confrontación de conocimientos de diversas culturas. Relativizar los conocimientos de la cultura propia implica comprender que éstos constituyen sólo una forma de ver la realidad y que existen otras formas particulares de entender al mundo que, debido a su

carácter histórico, son igualmente válidas en tanto que constituyen el conjunto de conocimientos, valores y creencias que dan sentido a la existencia de un pueblo y, por tanto, a la vida de las personas que lo integran (CGEIB, 2004: 50 y 51). Sin embargo, de acuerdo con Fonet-Betancourt –al interculturalidad se distancia del relativismo cultural” ya que no todo lo que se entiende por valor cultural es bueno. El diálogo intercultural debe ser un instrumento de mutua corrección de las culturas como procesos de aprendizaje (2004: 63).

- El ámbito ético-político o del elegir. Las relaciones interculturales rebasan el conocimiento de diversas culturas y suponen tomar decisiones frente a la diversidad; es decir, implican una toma de postura que requiere de una formación ética (una educación en y para la responsabilidad), de un juicio moral y de una comprensión crítica. Como puede advertirse, es indispensable una congruencia entre el pensar, el decir y el actuar, lo cual implica responsabilidad, entonces alguien es responsable cuando es capaz de elegir de manera autónoma entre diversas alternativas; para ello es necesario desarrollar la capacidad de pensar y actuar autónomamente, con base en criterios de justicia y equidad. También implica la capacidad de ponerse en el lugar del otro para comprenderlo desde una postura responsable (CGEIB, 2004: 52).

- El ámbito lingüístico o de la comunicación tiene como meta el bilingüismo equilibrado y el multilingüismo eficaz enmarcado en un contexto situacional y bajo la premisa de una educación de calidad con relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia. La EIB se inscribe en un modelo de bilingüismo que es de mantenimiento, revitalización y desarrollo de las lenguas indígenas. Privilegia la situación sociolingüística de la región y el derecho a ser educado en la lengua materna. En términos sociales, este tipo de bilingüismo intenta superar la situación de diglosia en que conviven los idiomas indígenas en relación con el español, es decir, trascender el aminoramiento social funcional y el uso restringido al que han sido

relegados los idiomas de los pueblos originarios de México por considerarse el idioma español como “lengua de prestigio, de uso oficial o de cultura”. Por consiguiente, la EIB se propone como idea central promover el uso y la enseñanza de las lenguas (CGEIB, 2004: 53). Cada idioma es un espejo de determinadas estructuras mentales y tradiciones culturales; por lo tanto la desaparición de alguna implica que se diluya el conocimiento sobre las prácticas comunicativas y cognitivas de un pueblo.

CAPÍTULO 3. Hacia una Historia que supere la homogeneidad y la multiculturalidad: Historia para la interculturalidad

*N'a ,bu n'a di gekhe ,ñena rä
s'igädethä ha rä mänxa, n'a ,bu n'a
rä hñä ge rä mänxa ha mädetho
rä uähi.
Ge dyä dethähee, dyä mänxahee, dyä
huähihee ha yä ,batha ne ha yä hnini;
hindi pe'tsihee yä juts'i ha nximhai,
nge'ä, nehe, dyä haihee sehee.
Di uñhee ne di hokihee ko rä noya,
di japihee dä ndoni ha rä tu'mähai
ne ,bu ha rä thexfanihai, nuni ha rä
he'mi ne ,bu ha rä nt'ohnäbojä.
Di ehee de nu yä ngät'ä,yofo bi
`ñuts'i rä thogi rä ,räxäte mem'onda
xämäya'bu.
Nuhua di ,bukuahee pa gä nexee yä
mfeni yä meya'bu, ge hingä hopihee
dä huet'i rä tsibi.
¡Hingä pumfrihee gä jahee dä ndoni
rä noya!*28*

Jaime Chávez Marcos

3.1 El programa de Historia de México en la secundaria: Un análisis.

Los pueblos originarios en la Historia

Con la frase: *“Educar en y para el siglo XXI, representa un desafío mayor para los sistemas educativos nacionales en el mundo”* se presenta el Plan de Estudios 2011. Educación Básica, el cual propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad del siglo XXI, desde las

²⁸ *“Cada uno de nosotros es como el grano de maíz en una mazorca, cada lengua es una mazorca en medio de la milpa. Somos maíz, somos mazorca, somos milpa en los pueblos y en las ciudades; no tenemos fronteras en la tierra porque, igual, somos la tierra misma. Producimos y creamos con la palabra, la hacemos florecer en la selva o en el desierto, sobre el amatl o en la computadora. Descendemos de tlacuilos que escribieron la historia de la civilización mexicana milenaria. Aquí seguimos con los sueños de los antepasados, de no dejar que se apague el Fuego. ¡No dejemos de hacer florecer la palabra!” (Idioma otomí de Hidalgo).*

dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal. La dimensión nacional permite una formación que favorece la construcción de la identidad personal y nacional de sus alumnos, para que valoren su entorno, y vivan y se desarrollen como personas plenas. [...] la dimensión global refiere al desarrollo de competencias que forman al ser universal para hacerlo competitivo como ciudadano del mundo, responsable y activo, capaz de aprovechar los avances tecnológicos y aprender a lo largo de su vida (Plan de estudios 2011. Educación Básica: 26).

Una educación que aboga por ser un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Por tanto, se trata de una educación que pretende ser pertinente e inclusiva, es decir que logre una pluralidad social, lingüística y cultural. Dentro de los doce principios pedagógicos que el Plan de Estudios 2011 contiene, destaca el de —Incorporar temas de relevancia social”, temas que contribuyan a la formación crítica responsable y participativa de los estudiantes dentro de la sociedad.

En el Mapa curricular de la Educación Básica se muestra detalladamente el cómo se estructuró el nuevo sistema educativo mexicano, como producto final de la RIEB. En él quedan definidos, de acuerdo a los campos de formación para la educación básica²⁹, todos los contenidos temáticos que deberán ser aprendidos en los distintos niveles que integran la educación.

En el caso de la educación secundaria, con duración de tres ciclos escolares, es hasta segundo y tercer año que la asignatura de *Historia* aparece en su programa de estudios, el primero de ellos destinado al aprendizaje de la Historia General (Universal, Mundial, Internacional) y el segundo destinado al aprendizaje de la Historia Nacional, en este caso, Historia de México. Como se puede ver, los

²⁹ Los campos de Formación para la Educación Básica que integran la RIEB, son: Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social y Desarrollo personal y para la convivencia.

contenidos históricos del *Mapa Curricular de Educación Básica 2011* son presentados como una mínima parte de enseñanza en comparación con los demás ejes temáticos que lo integran.

El nuevo *Plan de Estudios 2011. Educación básica* nos dice que:

El aprendizaje de la Historia tiene un carácter formativo y desarrolla conocimientos, habilidades, actitudes y valores que facilitan la búsqueda de respuestas a las interrogantes del mundo actual. [...] los alumnos piensan que el presente es el único que tiene significado, por lo que es importante hacerles notar que es producto del pasado (*Plan de estudios 2011. Educación Básica: 52*).

Mapa Curricular de la Educación Básica 2011

ESTANDARES CURRICULARES ¹	1 ^{er} PERIODO ESCOLAR			2 ^o PERIODO ESCOLAR			3 ^{er} PERIODO ESCOLAR			4 ^o PERIODO ESCOLAR		
	Preescolar			Primaria						Secundaria		
	1°	2°	3°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°
CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III		
			Segunda Lengua: Inglés ²	Segunda Lengua: Inglés ²						Segunda Lengua: Inglés I, II y III ²		
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III		
PENSAMIENTO MATEMÁTICO	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III		
	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III		
EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	Exploración y conocimiento del mundo						Ciencias Naturales ²			Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)
	Desarrollo físico y salud			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad			La Entidad donde Vivo			Tecnología I, II y III		
	Desarrollo físico y salud			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad			Geografía ³			Geografía de México y del Mundo	Historia I y II	
	Desarrollo físico y salud			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad			Historia ³			Asignatura Estatal		
DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA	Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética ⁴						Formación Cívica y Ética I y II		
	Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética ⁴						Tutoría		
	Desarrollo personal y social			Educación Física ⁴						Educación Física I, II y III		
	Expresión y apreciación artísticas			Educación Artística ⁴						Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)		

Fuente: Plan de Estudios 2011. Educación Básica. Pág. 41.

En la educación secundaria la llamada Historia del Mundo es retomada en segundo grado desde el siglo XVI hasta nuestros días y en tercer año se pretende aprender la Historia de México en su totalidad. Sin duda alguna, una pretensión enorme, puesto que abarcar tantas temáticas en un periodo tan corto de tiempo, habla en sí de un “corte” a los temas y de una enseñanza parcial, superflua y pobre de los mismos.

A continuación, daremos muestra del cómo se encuentra organizado el curso de Historia II, el cual está reservado para el aprendizaje de la historia nacional, en este caso, la historia de México. Este curso se encuentra contenido dentro de las asignaturas correspondientes al tercer grado de educación secundaria.

- Bloque I. Las culturas prehispánicas y la conformación del Virreinato de la Nueva España.
- Bloque II. Nueva España desde su consolidación hasta la Independencia.
- Bloque III. Del México independiente al inicio de la Revolución Mexicana. (1821-1910).
- Bloque IV. La Revolución Mexicana, la creación de instituciones y desarrollo económico. (1910-1982).
- Bloque V. México en la era global (1982-actualidad).

BLOQUE I. LAS CULTURAS PREHISPÁNICAS Y LA CONFORMACIÓN DEL VIRREINATO DE NUEVA ESPAÑA

Competencias que se favorecen: Comprensión del tiempo y del espacio históricos • Manejo de información histórica • Formación de una conciencia histórica para la convivencia	
APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> Organiza por etapas y cronológicamente hechos y procesos del México prehispánico, de la Conquista y del Virreinato. Localiza las culturas del México prehispánico, las expediciones de descubrimiento, conquista, y el avance de la colonización de Nueva España. 	<p>Panorama del periodo Ubicación temporal y espacial de las culturas prehispánicas, los viajes de exploración, el proceso de conquista y la colonización de Nueva España.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Reconoce las características políticas, sociales, económicas y culturales del mundo prehispánico. 	<p>Temas para comprender el periodo ¿Por qué la sociedad y cultura virreinal se formaron de los aportes prehispánicos, españoles, asiáticos y africanos? El mundo prehispánico: Sus zonas culturales y sus horizontes. La cosmovisión mesoamericana. Economía, estructura social y vida cotidiana en el Posclásico. La Triple Alianza y los señoríos independientes.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Analiza las consecuencias de la conquista y la colonización española. 	<p>Conquista y expediciones españolas: Las expediciones españolas y la conquista de Tenochtitlan. Otras campañas y expediciones. El surgimiento de Nueva España. Las mercedes reales, el tributo y las encomiendas. La evangelización y la fundación de nuevas ciudades.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Describe los cambios que produjo en Nueva España la introducción de nuevas actividades económicas. 	<p>Los años formativos: La transformación del paisaje: ganadería, minería y nuevos cultivos. Inmigración española, asiática y africana. La creación de la universidad y la Casa de Moneda.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Explica la importancia del comercio y de la plata novohispana en el mundo. 	<p>Nueva España y sus relaciones con el mundo: Las flotas, el control del comercio y el consulado de comerciantes. El comercio con Perú y Asia. Las remesas de plata de Nueva España en el intercambio internacional.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Identifica las instituciones económicas, políticas y sociales que favorecieron la consolidación del Virreinato. 	<p>La llegada a la madurez: El carácter corporativo de la sociedad. Los gobiernos locales: Cabildos indígenas y ayuntamientos. La Iglesia y la Inquisición. Peonaje y haciendas. La revitalización del comercio interno</p>
<ul style="list-style-type: none"> Reconoce las características del mestizaje cultural en las expresiones artísticas novohispanas. 	<p>Arte y cultura temprana: El mestizaje cultural. Expresiones artísticas novohispanas. El desarrollo urbano.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Investiga las transformaciones de la cultura y de la vida cotidiana a lo largo del tiempo y valora su importancia. 	<p>Temas para analizar y reflexionar De la herbolaria prehispánica a la industria farmacéutica. Piratas y corsarios en el Golfo de México.</p>

Fuente: Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Historia. Pág. 41.

BLOQUE II. NUEVA ESPAÑA, DESDE SU CONSOLIDACIÓN HASTA LA INDEPENDENCIA

Competencias que se favorecen: Comprensión del tiempo y del espacio históricos • Manejo de información histórica • Formación de una conciencia histórica para la convivencia	
APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Ordena secuencialmente hechos y procesos relacionados con las reformas borbónicas y la Independencia de México, utilizando términos como siglo, década y año. • Señala las transformaciones del territorio novohispano en el siglo XVIII y las zonas de influencia de los insurgentes. 	<p>Panorama del periodo Ubicación temporal y espacial del movimiento de Ilustración, las reformas borbónicas y el proceso de Independencia.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce las causas y consecuencias del crecimiento económico novohispano en el siglo XVIII. 	<p>Temas para comprender el periodo ¿Cómo afectó la crisis de la Corona española a Nueva España? El auge de la economía novohispana: Crecimiento de la población y florecimiento de las ciudades. Desarrollo de redes comerciales internas. El papel económico de la Iglesia y las grandes fortunas mineras y comerciales. Las innovaciones agropecuarias, la tecnología minera e inicios de la actividad industrial.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Explica las causas y consecuencias de las reformas borbónicas. 	<p>La transformación de la monarquía española y las reformas de Nueva España: La decadencia del poderío naval español y las reformas borbónicas. Las reformas en Nueva España: nuevo estilo de gobierno, división política, establecimiento del ejército y la apertura del comercio libre.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Explica la desigualdad social y política entre los distintos grupos de la Nueva España. 	<p>Desigualdad social: Corporaciones y fueros. Las tensiones sociales de la ciudad. El crecimiento de las haciendas y los conflictos rurales.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la multicausalidad de la crisis política en Nueva España y del inicio de la Guerra de Independencia. 	<p>La crisis política: Ideas ilustradas en las posesiones españolas en América. La invasión francesa de España. El criollismo y el anhelo de autonomía. El golpe de Estado de los peninsulares. Conspiraciones e insurrección de 1810.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Explica el proceso de Independencia y la influencia del liberalismo. 	<p>Hacia la independencia: Insurgentes y realistas en el movimiento de Independencia. El pensamiento social de los insurgentes. El liberalismo español y la Constitución de Cádiz de 1812. Resistencia y guerra de guerrillas. La consumación de la Independencia</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce las características del neoclásico y la influencia de la Ilustración en la creación de nuevas instituciones científicas y académicas. 	<p>Arte y cultura: Del barroco al neoclásico. Nuevas instituciones académicas y modernización de los estudios y la ciencia.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Investiga las transformaciones de la cultura y de la vida cotidiana a lo largo del tiempo y valora su importancia. 	<p>Temas para analizar y reflexionar Las calles de las ciudades coloniales y sus leyendas. Las rebeliones indígenas y campesinas durante el Virreinato.</p>

Fuente: Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Historia. Pág. 42.

BLOQUE III. DEL MÉXICO INDEPENDIENTE AL INICIO DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA (1821-1910)

Competencias que se favorecen: Comprensión del tiempo y del espacio históricos • Manejo de información histórica • Formación de una conciencia histórica para la convivencia	
APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Ordena hechos y procesos relevantes desde el México independiente hasta antes de la Revolución Mexicana, aplicando términos como siglo, década y año. • Localiza los cambios en la organización política del territorio mexicano durante el siglo XIX. 	<p>Panorama del periodo Ubicación temporal y espacial de los principales hechos y procesos históricos del México independiente a la Revolución Mexicana.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Explica las dificultades de México para constituirse como nación independiente. 	<p>Temas para comprender el periodo ¿Qué características del México actual tuvieron su origen en el siglo XIX? Hacia la fundación de un nuevo Estado: La crisis económica después de la guerra. Desigualdad social y distribución de la población. La Constitución de 1824. Dificultades para la consolidación de un proyecto de nación.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Identifica las causas y consecuencias de las intervenciones extranjeras en México. 	<p>Los conflictos internacionales y el despojo territorial: Amenaza de reconquista y necesidad de reconocimiento internacional. Los intentos de colonización del norte. La separación de Texas. El bloqueo francés de 1838. La guerra con Estados Unidos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Explica cambios en las formas de gobierno del siglo XIX. 	<p>En busca de un sistema político: El pensamiento de los liberales y conservadores. La Constitución de 1857. La guerra, las Leyes de Reforma y su impacto en la secularización de la sociedad. La Intervención francesa y el Segundo Imperio.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Analiza la multicausalidad del desarrollo económico de México y sus consecuencias sociales de finales del siglo XIX y principios del XX. 	<p>La restauración de la República y el Porfiriato: Los gobiernos liberales y su proyecto nacional. La paz porfiriana y la centralización del poder. Reorganización del erario público, crecimiento económico e inversiones extranjeras. Surgimiento de la clase obrera y la nueva clase media urbana. Rebeliones rurales, pronunciamientos, leva y bandolerismo. Los ferrocarriles y la transformación del paisaje.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Explica las contradicciones sociales y políticas del régimen porfirista como causas del inicio de la Revolución Mexicana. 	<p>Antesala de la Revolución: Los costos sociales y políticos del desarrollo económico porfirista. Permanencia de un grupo en el poder. Huelgas y represión.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Identifica características de la cultura, el arte y la educación durante el siglo XIX. 	<p>Cultura: Politización: Prensa y folletería. Asociaciones e institutos de ciencias y artes. La educación pública y las escuelas normales. Clasicismo, romanticismo y modernismo. Paisajismo en la pintura. Influencias y modas extranjeras.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Investiga las transformaciones de la cultura y de la vida cotidiana a lo largo del tiempo y valora su importancia. 	<p>Temas para analizar y reflexionar Del cine mudo a la tercera dimensión. La caricatura política: De crítica y de oposición.</p>

Fuente: Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Historia. Pág. 43.

BLOQUE IV. LA REVOLUCIÓN MEXICANA, LA CREACIÓN DE INSTITUCIONES Y DESARROLLO ECONÓMICO (1910-1982)

Competencias que se favorecen: Comprensión del tiempo y del espacio históricos • Manejo de información histórica • Formación de una conciencia histórica para la convivencia	
APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Ubica temporal y espacialmente hechos y procesos relacionados con la Revolución Mexicana. • Ordena secuencialmente la formación de instituciones revolucionarias y el desarrollo económico, utilizando términos como año y década. 	<p>Panorama del periodo Ubicación temporal y espacial de la Revolución Mexicana y los acontecimientos nacionales e internacionales que caracterizan a México en estas décadas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Explica el proceso de la Revolución Mexicana y la importancia de la Constitución de 1917. 	<p>Temas para comprender el periodo ¿Cómo cambió México a partir de la Revolución Mexicana y las transformaciones mundiales? Del movimiento armado a la reconstrucción: El inicio del movimiento armado. Diversidad social y regional de los movimientos revolucionarios y sus líderes. La Constitución de 1917</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Describe los cambios de un régimen de caudillos a uno presidencial y la importancia de las políticas sociales en su desarrollo. 	<p>La política revolucionaria y nacionalista: De los caudillos al surgimiento del PNR. Guerra Cristera. Organizaciones sindicales y campesinas. Reforma agraria. El Cardenismo. El presidencialismo. El indigenismo. Los proyectos educativos. Nuevas instituciones de seguridad social.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Explica la multicausalidad del crecimiento industrial y los límites del proteccionismo 	<p>Hacia una economía industrial: Del modelo exportador a la sustitución de importaciones. Del milagro mexicano a la petrolización de la economía. Limitaciones del proteccionismo y rezago tecnológico. La expansión de la frontera agrícola, los contrastes regionales. La crisis del campo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce las causas de la desigualdad, el descontento político y la importancia de la participación social. 	<p>Desigualdad y movimientos sociales: Explosión demográfica, migración interna, demanda de servicios y contaminación. Los movimientos políticos, sociales y gremiales. El movimiento estudiantil de 1968 y su influencia. Las primeras guerrillas. Del voto de la mujer a la igualdad de género.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Explica la política exterior de México ante acontecimientos internacionales. 	<p>La política exterior y el contexto internacional: México ante la Primera Guerra Mundial. La Guerra Civil Española y los refugiados. La entrada de México a la Segunda Guerra Mundial. Ingreso a organismos internacionales. Efectos políticos de la Guerra Fría y la Revolución Cubana. Políticas sobre migrantes mexicanos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce los elementos del nacionalismo revolucionario en el arte y la educación 	<p>La cultura y la vida diaria se transforman: Nuevos patrones de consumo y popularización de la tecnología. Nueva dimensión de las comunicaciones y los transportes. Medios de información y entretenimiento. El ocio, el turismo y los deportes. Las universidades públicas y la educación tecnológica. La</p>

	consolidación de una educación laica. Del nacionalismo a las tendencias artísticas actuales.
• Investiga las transformaciones de la cultura y de la vida cotidiana a lo largo del tiempo y valora su importancia.	Temas para analizar y reflexionar La mujer en la sociedad y en el mundo laboral. Las diversiones a lo largo del tiempo.

Fuente: Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Historia. Pág. 44.

BLOQUE V. MÉXICO EN LA ERA GLOBAL (1982-ACTUALIDAD)

Competencias que se favorecen: Comprensión del tiempo y del espacio históricos • Manejo de información histórica • Formación de una conciencia histórica para la convivencia	
APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Ordena cronológicamente hechos y procesos de las últimas décadas de México, relacionados con los ámbitos económico, político, social y cultural. • Ubica zonas de crecimiento económico, de migración y de concentración de población en México durante las últimas décadas. 	Panorama del periodo Ubicar temporal y espacialmente cambios en la conformación de un nuevo modelo económico y transición política.
<ul style="list-style-type: none"> • Describe la multicausalidad de los problemas económicos y el establecimiento de un nuevo modelo. 	Temas para comprender el periodo ¿Cuáles son los principales retos de México y qué podemos hacer? Situación económica y la conformación de un nuevo modelo económico: Inflación, devaluaciones y deuda externa. La presión de los organismos financieros internacionales. Estatización y venta de la banca. Instauración del neoliberalismo. Reformas a la propiedad ejidal.
<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce las causas del descontento y el proceso de la transición política en el México actual. 	Transición política: Protestas sociales. Los tecnócratas en el gobierno. Reformas electorales. El movimiento zapatista de liberación nacional. El proceso de construcción de la alternancia política.
<ul style="list-style-type: none"> • Explica la multicausalidad de los problemas sociales del país en la actualidad, y la importancia de la participación ciudadana en la solución de problemas. 	Realidades sociales: Pobreza, expansión urbana y desempleo. Impacto de las políticas de población y control natal. Respuesta de la población en situaciones de desastre. Movimientos de participación ciudadana y de derechos humanos.
<ul style="list-style-type: none"> • Analiza la influencia de la globalización en la cultura nacional y la resistencia por medio de la identidad pluricultural. 	Cultura, identidad nacional y globalización: Estandarización cultural. Globalización y defensa de una identidad pluricultural. La cultura mexicana en Estados Unidos.
<ul style="list-style-type: none"> • Explica los cambios en la política exterior mexicana y sus problemas actuales. 	Contexto internacional: El fin de la Guerra Fría. Del activismo latinoamericano a las políticas multilaterales. El TLCAN y sus problemas: Migración e intercambio comercial.
<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce retos que enfrenta México en los ámbitos político, económico, social y cultural, y participa en acciones para contribuir a su solución. 	Principales desafíos: Búsqueda de igualdad social y económica. Conservación del ambiente y el cuidado del agua. Cobertura en salud pública. Calidad en la educación y desarrollo científico y tecnológico. Transición democrática,

	credibilidad electoral y el costo de los partidos políticos. Cultura de la legalidad y convivencia democrática.
• Investiga las transformaciones de la cultura y de la vida cotidiana a lo largo del tiempo y valora su importancia.	Temas para analizar y reflexionar Del corrido revolucionario a la música actual. Los adolescentes y las redes sociales.

Fuente: Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Historia. Pág. 45.

Como pudimos observar, únicamente en el Bloque I titulado —Las culturas prehispánicas y la conformación del Virreinato de la Nueva España” de la asignatura de historia para tercer año del Plan de estudios para la educación secundaria aborda el estudio de los pueblos originarios; sin embargo, lo hace desde una perspectiva etnocentrista ya que nombra a estas culturas —prehispánicas” como una forma de mostrar la hegemonía cultural.

La enseñanza de la Historia de las culturas indígenas, ahora llamados pueblos originarios, se reduce a unas cuantas horas de un bimestre³⁰.

La enseñanza de nuestras culturas es abordada desde un enfoque etnocéntrico y multiculturalista-tolerante sometido al impacto de la cultura occidental. A su vez corresponde al fortalecimiento y legitimación de una cultura nacional hegemónica producto de la construcción del Estado-nación mexicano y mestizo, a través de la Historia Patria o Historia de Bronce.

La secundaria como escenario mayoritario homogéneo³¹

En México la educación secundaria ha tenido profundas transformaciones a través del tiempo. Como nivel educativo, adquiere carta de ciudadanía en el Sistema Nacional de Educación en 1925; ya con su legitimación como un ciclo escolar específico y dependiente de la Secretaría de Educación Pública, atraviesa

³⁰ El docente en Historia debe abordar un bloque cada bimestre, son cinco bloques y cinco bimestres en cada ciclo escolar. Para la asignatura de Historia de México están dedicadas cuatro horas a la semana; es decir, treinta y dos horas cada bimestre aproximadamente.

³¹ El calificativo *homogéneo* simplifica una realidad sumamente compleja. Sin embargo, nos referimos aquí al escenario constituido por instituciones educativas a las que asisten alumnos pertenecientes a la cultura mayoritaria del país y que conviven sólo con miembros de su cultura.

diferentes procesos de significación enclavados dentro de los diferentes proyectos de Estado.

En 1993 el Estado asume la obligatoriedad de este nivel y con ello pasa a formar parte de la educación básica. En nuestro país, la duración de la educación secundaria es de tres años posterior al nivel primaria que dura seis años.

Actualmente, la educación secundaria presenta tres modalidades principales (secundaria general, secundaria técnica y telesecundaria) que trabajan con el mismo modelo curricular exigido por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Su población está formada por alumnos de 12 a 15 años de edad.

De acuerdo con las cifras del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2012) la tasa neta de cobertura de la educación secundaria para el año 2011/2012 correspondió al 79.8%; es decir, de los 6 814 146 jóvenes de 12 a 15 años, la secundaria atendió a 5 438 810 jóvenes del mismo grupo de edad.

En este trabajo de investigación nos referimos a la secundaria como un escenario —mayoritariamente homogéneo”, es decir, como un espacio constituido por alumnos de 12 a 15 años, pertenecientes a la cultura mayoritaria del país y que son atendidos en instituciones que trabajan con el modelo curricular diseñado por la Secretaría de Educación Pública (SEP).

La reforma del 2006 es la que tiene mayor interés para esta investigación ya que plantea la importancia de incorporar en los planes y programas de estudio contenidos con enfoque intercultural. De esta manera, la Reforma de Educación Secundaria adopta la interculturalidad de forma transversal como un referente base en el sentido de involucrar a toda la población estudiantil, indígena y no indígena, en la reflexión sobre la diversidad cultural, étnica y lingüística de nuestro país. Por lo tanto, la educación para la interculturalidad es para todos, no sólo para los indígenas.

El Plan de Estudios 2011 para la educación secundaria referente al curso de Historia II (*SEP, Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Historia: 41*) presenta los contenidos —de mundo prehispánico”, es decir, antes de la invasión española, desde una óptica que subordina el desarrollo histórico de estas culturas a la —~~co~~formación del virreinato de la Nueva España”, lo que trae en consecuencia que se explique desde una posición eurocéntrica.

Este enfoque etnocéntrico³² marcado en la enseñanza de la Historia no permite reconocer y valorar otras formas de acercarnos al conocimiento pues mantiene la superioridad de las culturas europeas. De esta manera el Programa presenta como uno de los aprendizajes esperados que el alumno investigue —~~as~~ transformaciones de la cultura’ y la vida cotidiana a través del tiempo y valore su importancia”, con el objetivo de favorecer la competencia y —~~er~~formación de una conciencia histórica para la convivencia”. Como podemos observar, el programa para la enseñanza de Historia II parte de un estándar que define qué es cultura y presenta lo indígena como un referente histórico del pasado y no como la realidad que constituyen los pueblos indígenas contemporáneos dentro de la nación, lo cual contribuye al proceso de invisibilización de estas culturas fomentando la discriminación y la estereotipación.

La educación formal que se ofrece en la secundaria respecto a la enseñanza de la Historia presenta un vacío que no contribuye adecuadamente a valorar la cosmovisión³³ y los conocimientos que nuestros grupos indígenas han aportado y siguen aportando para contribuir a la formación de una identidad, tanto individual

³² La posición etnocéntrica, que a su vez es un componente de la estereotipación, se refiere a la tendencia que existe entre los individuos de una sociedad a suponer que su propia cultura es superior a las demás, lo cual ocasiona que los grupos mayoritarios desarrollen generalizaciones, casi siempre de tipo negativo, con respecto a los individuos de ciertas categorías religiosas, raciales o étnicas (Cohen, 2000: 178 citado en Bastidas y Torrealba, 2014: 517)

³³ En este trabajo entendemos por cosmovisión el saber originario, no fragmentado, que no opera con esa división de ciencias que conocemos de occidente (filosofía, teología, política, etc.) porque responde a una finalidad holística, pero que puede no tener una historia de institucionalización (colegios, institutos, universidades como el saber de occidente (Fornet-Betancourt, 2004: 32)

como colectiva, y a la construcción de una relación de igualdad entre las culturas y entre seres humanos.

Por lo tanto, es necesario abrir espacios de reflexión ética que permitan combatir los prejuicios arraigados y las prácticas de discriminación encubierta que, aunque no de manera exclusiva, se presentan en este escenario mayoritario homogéneo que representa la secundaria (CGEIB, 2004: 61). En este sentido proponemos la enseñanza de la Historia desde un enfoque intercultural que le permita a la población mayoritaria conocer, reconocer y valorar la riqueza cultural y con ello se replantee la relación de la sociedad nacional con los grupos culturales minoritarios en condiciones de equidad para lograr un verdadero diálogo intercultural que revierta el proceso de invisibilización de la cual han sido sujetos los indígenas a través de la Historia.

De acuerdo con Bastidas y Torrealba el proceso de invisibilización posee tres dimensiones que de forma sistemática oprimen, suprimen y debilitan la identidad de los grupos objetos de ella, como mecanismo de homogeneización cultural, medio fundamental de la dominación y hegemonía política. Estas tres dimensiones son: a) estereotipación, b) violencia simbólica y c) deslegitimación (Bastidas y Torrealba, 2014: 517).

Por lo tanto, enseñar la Historia de México desde un enfoque intercultural contribuye a combatir la invisibilización que han sufrido los pueblos indígenas a través del tiempo; con ello se logra: por una parte, el conocimiento y reconocimiento de las culturas de los pueblos originarios con aprecio y respeto; y por otro lado, se combate la discriminación de las mayorías sobre las minorías y viceversa; sólo de esa manera se puede hablar de una verdadera educación intercultural para todos a través de un diálogo real entre culturas.

La *invisibilización* es un hecho real directamente asociado con la vulnerabilidad social, ya que consiste en no hacer evidente a una minoría (étnica, social o cultural). En otras palabras:

La invisibilización se define como el conjunto de procesos culturales dirigidos por un grupo hegemónico, para omitir la presencia de un grupo (considerado) minoritario con la finalidad de suprimir su identidad, y así reducir la resistencia a la dominación y mantener el poder político (toma de decisiones) y el control sociocultural (coerción) sobre el mismo (Bastidas y Torrealba, 2014: 515)

Los procesos culturales dirigidos por la educación formal representada a través de la secundaria se manifiestan no sólo en lo que se enseña en el Plan de estudios, sino en el cómo se enseña, es decir, en el dominio y predominio de las definiciones de la cultura que se quiere imponer. Esto sucede por una razón que el filósofo cubano Raúl Fornet-Batancourt (2004: 22) advierte:

El sistema educativo es en realidad un dispositivo de saber por y con el que los miembros de la élite de una determinada comunidad cultural, política, social, etcétera, dicen a los miembros de esa sociedad lo que éstos deben aprender. Es si se quiere, depósito e instrumento, al mismo tiempo de lo que quiere que se sepa. El sistema educativo, al mismo tiempo que coordina el saber, opera como un filtro y una espiral de exclusión de otros saberes. No todo se enseña, el sistema educativo es una decisión.

Lo anterior se relaciona directamente con la desigualdad social y posiciona a la escuela como fuerza socialmente conservadora ya que la selección directa o indirecta que hace el sistema escolar de los valores, la cultura, los conocimientos impartidos (exigidos), las actitudes y el lenguaje, contribuyen al rezago educativo y a la exclusión de las clases sociales distintas a las hegemónicas.

Además, todas las decisiones político-administrativas condicionan la forma en que la cultura se presenta, se distribuye y se controla en el sistema educativo que componen el diseño del ámbito macroorganizativo, es decir, el currículum nacional (Gimeno Sacristán, 1992: 265).

Lo anterior significa que todo currículum propone una prescripción selectiva de los contenidos de la enseñanza en congruencia con un proyecto cultural expresado mediante las metas y fines que se proponen para la educación. Es evidente la

importancia que tiene la educación como medio de reproducción del sistema establecido, pues mediante ella es que se logra consolidar y asegurar la permanencia de factores sociales, culturales e ideológicos de una región.

El problema es que la Historia de nuestros pueblos originarios que se enseña en la secundaria transmite —saberes sabidos”, es decir, conocimientos que son incuestionables, la —historia de los vencedores”. Por lo tanto, revertir este proceso de invisibilización implica, desde un enfoque de educación para la interculturalidad, fomentar un proceso de formación y de concientización en esta etapa juvenil que ayude a desmitificar la realidad y prepare al hombre para actuar en la praxis histórica, una praxis en donde el hombre no es simplemente un contenedor-poseedor de cultura, sino un ser inacabado que a su vez crea la cultura (y la historia) en un proceso de conocimiento activo, auténtico y dinámico, que a la vez, le permita liberarse de este proceso de imposición cultural (Freire, 2008). Por lo tanto, la formación intercultural se dirige críticamente a los orígenes de las expresiones, saberes y riquezas culturales que debido a ciertos —procesos civilizatorios” fueron ocultados o negados como es el caso la historia de los pueblos originarios.

Lo anterior adquiere relevancia ya que en los próximos quince años la educación de América Latina y el Caribe sufrirá los impactos negativos del estancamiento económico, la inestabilidad política y la decreciente capacidad de los gobiernos para desarrollar políticas sociales sustentables y de largo plazo. La globalización económica y cultural tendrá un impacto fuertemente negativo en la región, aumentando los ya considerablemente altos niveles de desigualdad y marginación social (Schwartzman, Simón, 2001). Ante esta situación, hemos de estar preparados, buscando nuevas opciones y realizando nuevos estudios e investigaciones que contribuyan a mejorar la calidad³⁴ del sistema educativo de México.

³⁴ Los indicadores para evaluar la calidad educativa son: a) *La relevancia*. Un sistema educativo, para ser de calidad, debe ser capaz de ofrecer a su demanda real y potencial aprendizajes que resulten relevantes para la vida actual y futura de los educandos y para las necesidades actuales y futuras de la sociedad en la que éstos se desenvuelven. La relevancia de los objetivos y de los

La Interculturalidad en tanto proyecto social aporta elementos para lograr la calidad educativa en la secundaria. La enseñanza de la Historia desde un enfoque intercultural es pieza fundamental para la formación de una conciencia crítica y reflexiva. La Historia recrea una visión del pasado en la que adquirimos vínculos de identidad y pensamientos críticos; por lo tanto, es importante hacer —visible” la historia de los pueblos indígenas en los planes de estudio. Recordemos que la diversidad cultural como condición humana ha sido el campo donde se han construido las llamadas *culturas*.

En el caso de la historia de nuestros pueblos originarios, consideramos a ésta de vital importancia dado que representa la región que habitamos y de la cual formamos parte; una región con la que compartimos sucesos, acontecimientos y procesos de índole histórica. De manera que su aprendizaje es necesario para poder comprender la etapa actual en que nos encontramos y para entender los procesos que hoy día atravesamos.

La “Historia de Bronce” o “Historia Patria” como medio de invisibilización

Como mencionábamos anteriormente, el escenario educativo al que nos referimos está conformado por una población perteneciente a la cultura mayoritaria de un país y es dentro de esta población mayoritariamente homogénea que existe una negación o desconocimiento de lo indígena como parte constitutiva de la identidad

logros educativos se convierte en el componente esencial de esta manera de entender la calidad de la educación, fundamentalmente porque ella tiene mucho que ver con la capacidad de asegurar cobertura y permanencia de los alumnos dentro del sistema educativo. b) La eficacia. Capacidad de un sistema educativo básico de lograr los objetivos -suponiendo que éstos son relevantes- con la totalidad de los alumnos que teóricamente deben cursar el nivel, y en el tiempo previsto para ello. Un sistema educativo será más eficaz en la medida en que se acerque a esta finalidad. Este concepto incluye el de cobertura, el de permanencia, el de promoción y el de aprendizaje real. c) La equidad. Un sistema de educación básica -que es el nivel que se presenta como obligatorio para toda la población en una determinada edad- para ser de calidad, debe partir del reconocimiento de que diferentes tipos de alumnos acceden a la educación básica con diferentes puntos de partida. Al hacerlo, se propone ofrecer apoyos diferenciales a fin de asegurar que los objetivos de la educación se logren, de manera equiparable, para todos. La equidad implica dar más apoyo a los que más lo necesitan. La equidad se verá reflejada en la eficacia. d) La eficiencia. Un sistema será de mayor calidad en la medida en que, comparado con otro, logra resultados similares con menores recursos. (Schmelkes, 2004)

propia; es decir, la cultura mayoritaria de nuestro país tiene su origen en una vertiente indígena que no siempre es reconocida como tal (CGEIB, 2004: 61).

Esta falta de reconocimiento de nuestras raíces culturales está relacionada con la invisibilización de lo indígena. Existen diversos factores que contribuyen a su desconocimiento y/o negación, una de ellas la forma en la que se nos ha enseñado la Historia ya que —la imagen que tenemos de otros pueblos y hasta de nosotros mismos, está asociada a la historia tal y como se nos contó cuando éramos niños. Ella deja su huella en nosotros toda la vida” (Ferro, 1990: 9). Sin embargo, el ideal de crear un Estado-nación a través de la homogeneización cultural impulsada por los grupos hegemónicos es la principal causa. En este sentido, la preocupación no sólo del qué aprender, sino también cómo, por qué y para qué aprender, recobra una importancia crucial ya que determina la validez o no, del saber y del conocimiento.

Ahora bien, la Historia que ha sido enseñada en la educación secundaria a través de los libros de texto y en los planes y programas de estudio corresponde al género histórico que Luis González (1989) define como —Historia de Bronce”.

Este autor se refiere a la Historia de Bronce como el género histórico más imperante en el ámbito educativo, el cual durante el siglo XIX dominó el terreno educativo y contribuyó enormemente a la formación histórica-nacional de los diversos países latinoamericanos, a la vez que consolidaba las naciones y sus vínculos de identidad.

De acuerdo con Guillermo Bonfil Batalla —La patria” nace apenas en 1821 con la consumación de la independencia nacional, como una idea venida de fuera e impuesta por intereses y presiones políticas, ideológicas, económicas y militares. Se materializa a través del territorio, el escudo nacional, la constitución, la bandera, el himno nacional. Ha tenido diferentes proyectos y los que la dirigen, la élite política, muchas veces han entrado en severos conflictos y pugnas que se

han resuelto mediante el poder el cual termina imponiendo un modelo de cultura mediante la violencia.

De esta manera, la historia de Bronce, también llamada —Historia Patria”, se encargó de crear nuevos orígenes para las recientes naciones latinoamericanas e inyectaba tradiciones y vínculos identitarios a sus pobladores. De esta forma se logró legitimar los últimos cambios que habían acontecido en la región, se legitimó una forma de gobierno y el génesis de una nación que suprimía por completo el pasado precolombino de América con la finalidad de crear un Estado-Nación homogéneo.

La Historia de Bronce obedece a la lógica de este proyecto socio-político en el cual el nacionalismo pretendió dar una explicación coherente de todos los fenómenos socioeconómicos y las expresiones del poder (Basave, 2007: 15-23), esto se constata al observar el nexo implícito entre homogenización y modernización.

La homogeneización de la sociedad no obedece a un plan arbitrio, es un requisito de la modernización del país, el paso de una sociedad agraria a otra mercantil e industrial; esto significa que se unifica el mercado que requiere el capitalismo al romperse las barreras de comunicación, de mano de obra, de capitales y mercancías y con ello también se consolida el dominio político. La educación es el medio de consolidar el Estado-Nación, ya que la homogeneización se realiza sobre todo a nivel cultural y la escuela no puede sino reflejar la sociedad que la crea por lo que no opera independientemente de la estructura social y económica (Villoro, 1999: 27).

La cultura difundida es muy importante para consolidar el Estado-Nación ya que es una forma de vida compartida con creencias valorativas, criterios de adhesión, instituciones que mantienen y ordenan el comportamiento colectivo (comunidad de cultura); por lo que el individuo se integra a una identidad haciendo suya una historia colectiva (conciencia de pertenencia); y en ese sentido, desarrolla una

voluntad que le da sentido a la acción colectiva para perdurar como pueblo (proyecto común).

De esta manera la cultura hegemónica es un medio para proyectar una nación, es decir, el interés de privilegiar cierto tipo de cultura consiste en forjar una identidad reconstruyendo el pasado y adaptándolo a un proyecto nacional, en eso reside la función de la Historia de Bronce o Historia Patria.

En este sentido, los libros de texto y los planes y programas educativos fueron un instrumento eficaz de aculturación para la unificación nacional y la incorporación del indígena a través de la lengua, la enseñanza de la Historia patria y el conocimiento del país a través de la geografía nacional para que se sintieran parte del país y de la nación, fue una forma de mexicanizar al indígena. La educación fue clave para cambiar la conciencia de los pueblos originarios, para tratar de modernizarlos y occidentalizarlos, utilizando su propio idioma con el fin de mantener y reproducir la explotación económica, la dominación cultural, la discriminación racial y social, y la manipulación política.

Prontamente, la historia patria o historia de bronce se insertó en los niveles de educación básica catalogándose como la única historia —~~fic~~icial”, una historia que era aceptada pese a los imaginarios colectivos que se generaban en la sociedad. Respecto a esto Bonfil Batalla (1991:128) agrega lo siguiente:

El caso de la historia nacional es ejemplar: la unificación ideológica de la historia anula o desplaza las historias reales de los diversos pueblos y comunidades culturalmente diferenciados, y pretende eliminar los conflictos que han caracterizado la relación de esos grupos con los grupos dominantes de cultura occidental. En muchos casos, los acontecimientos que se interpretan como positivos y aún heroicos en la historia nacional, tuvieron efectos altamente negativos para los pueblos subalternos (piénsese, por ejemplo, en el triunfo liberal y las leyes de desamortización, estimadas como un logro nacional pero que se tradujeron en una brutal agresión contra las tierras comunales que eran la base material de las comunidades indias).

Desde las diversas perspectivas, las diferentes historias y los variados "nosotros" que forman la compleja sociedad mexicana, los héroes de unos suelen ser los villanos de otros y los triunfos de aquéllos son las derrotas de éstos.

Como podemos, ver es una cuestión de legitimación y valoración de ciertos hechos y personajes históricos. En las escuelas, la historia de bronce jugó un papel preponderante, se convirtió en un instrumento gubernamental que aleccionaba a los jóvenes estudiantes y los empapaba de conocimientos selectos, elegidos y a conveniencia de sus gobernantes, no por nada, es el género histórico preferido de cualquier gobierno.

3.2 Hacia una educación secundaria con una Historia Intercultural

Importancia social de la interculturalidad en la Historia

Fomentar una educación para la interculturalidad implica que todos los mexicanos conozcan la riqueza cultural de su país diverso, lo cual puede lograrse a través del currículum de todos niveles educativos. Por tal motivo hacemos énfasis en la enseñanza de la Historia en la secundaria.

Como lo manifiesta Sylvia Schmelkes (2006), tenemos que caminar hacia la construcción de un currículum intercultural transversal para todos los niveles educativos del sistema y para toda la población del país, pero también es necesario trabajar educativamente desmontando el tan arraigado racismo entre la población mayoritaria, lo que forma parte de este mismo desmantelaje de las asimetrías valorativas.

La educación no puede llamarse intercultural si no es para toda la población; sin embargo, observamos que la población mayoritaria (representada por la población de la secundaria) se considera superior culturalmente a las minorías (los pueblos originarios) ya que existe un imaginario histórico que relacionó la pobreza económica con la pobreza cultural.

Es de vital importancia que la enseñanza de la Historia en la educación secundaria sea desde un enfoque intercultural que desmitifique estas falsas superioridades culturales y que dé pie al diálogo entre culturas mayoritarias y minoritarias. Villoro (2005: 43) afirmaba que una colectividad, un grupo, una nación, mantienen su cohesión mediante las reglas compartidas y los propósitos comunes que ligan entre sí a cada uno de sus miembros. La historia, al explicar su origen, permite al individuo comprender los lazos que lo unen a su comunidad.

Por lo tanto, el educando debe reconocer que “el indígena” forma parte de la cultura mayoritaria y por ende, de su identidad. Este reconocimiento implica un proceso cognitivo en el adolescente que no está libre de tensiones; sin embargo, de acuerdo con Piaget en el estadio que atraviesa el adolescente aparece la lógica formal del ser humano y la capacidad para trascender la realidad manejando y verificando hipótesis de manera exhaustiva y sistemática, desarrollando así, la capacidad crítica de su entorno (Papalia, 2009).

Josefina Zoraida Vázquez (2011:16) comparte este punto de vista y nos dice que:

Es en la educación secundaria cuando los jóvenes pueden explorar versiones distintas de los eventos conflictivos del pasado, de manera que formen sus propios juicios y desarrollen el espíritu de tolerancia, indispensable para la convivencia. En este estadio de la enseñanza, los alumnos pueden analizar documentos que les permitan darse cuenta de la complejidad de los eventos y comprender por qué hay interpretaciones contrastantes.

Es decir, que en la formación básica primaria existe una enseñanza romántica de la Historia y ya en la secundaria, los jóvenes están psicológica y cognitivamente preparados para enfrentarse a una realidad más verídica de su entorno, a una realidad más crítica. Debido a que el estudio del pasado se presta para las “interpretaciones contrastantes”, la enseñanza de la Historia adquiere gran responsabilidad. La Historia como disciplina académica es una de las materias educativas que mayores posibilidades posee para la educación y la instrucción de

la juventud. Debe ser, por lo tanto, respetada y enseñada correctamente en nuestros planes de estudio de educación primaria y secundaria. Para que se produzca el aprendizaje es necesario provocar retos y desafíos a los educandos, que los hagan cuestionar los significados que poseen, para que los modifiquen y se desarrollen plenamente coadyuvando a reconceptualizar significados que permitan interpretar el mundo.

La enseñanza de la historia que proponemos tiene gran importancia social ya que debe ser un medio de lograr verdaderas relaciones interculturales al propiciar la visibilización de los pueblos originarios mediante el cuestionamiento de la historia de Bronce impuesta como la historia oficial.

Los postulados de la teoría socio-cultural desarrollada por Lev Vigotsky (Chaves, 2001:61) aportan elementos para:

pensar y repensar nuestra práctica pedagógica con el fin de ofrecer una educación más humana, que respete la diversidad cultural en todas sus dimensiones, que resalte el papel del lenguaje en la construcción del significado y el conocimiento, que promueva el diálogo, la crítica, la participación y que ayude a formar personas críticas y creativas que contribuyan a construir una sociedad más democrática comprometida con el desarrollo humano y natural de nuestro mundo.

También hace énfasis en que la enseñanza debe partir de los contextos socioculturales de nuestros estudiantes para ofrecerles una educación con sentido y significado, por lo que es necesario analizar a profundidad los significados de cada cultura. Por lo tanto, no debemos hablar de —la cultura”, sino de —las culturas”.

Es necesario desarrollar en los alumnos una conciencia crítica para que ellos mismos puedan transformar su realidad e integrarse a ella como sujetos de la historia y en la historia. La conciencia crítica reconoce que la realidad es cambiante y que tiene principios de causalidad. Busca la manera de verificar los

hallazgos, se despoja de prejuicios, es interrogadora, asertiva, ama el diálogo y se nutre de él, no rechaza lo viejo por ser viejo, ni acepta lo nuevo por ser nuevo, sino sólo en la medida en que son válidos. La educación es un proceso permanente y el ser humano no es completamente educado como tampoco un ignorante absoluto; el saber y la ignorancia son completamente relativos (Freire, 1970). El objetivo de lograr una educación para todos hace que apelemos a la Pedagogía para la interculturalidad, más específicamente a la enseñanza de la Historia como una educación liberadora que ayude a la gente a entender las causas de la marginación, de la desigualdad en la estructura social, y que contribuya a que actúen, individual y colectivamente, en la transformación de las causas que los oprimen.

Lo anterior requiere cambios sustanciales en la forma como se enseña la Historia ya que actualmente asume que el alumno debe adquirir conocimientos, valores y aptitudes de manera uniforme y acumulativa, en este sentido, las diferencias individuales dependen de la velocidad y eficacia con la que el educando memoriza conceptos; la exigencia de la pedagogía es reformular la enseñanza de la Historia para hacer frente a los nuevos retos que tiene la educación en nuestro tiempo.

Implicaciones educativas de la interculturalidad en la Historia

En términos educativos la interculturalidad está marcada por tres ámbitos (CGEIB, 2004: 50-55):

➤ **Epistemológico o del conocer.**

En el plano educativo, este ámbito supone reconocer el carácter relativo de los conocimientos de la cultura propia, comprender conocimientos procedentes de otras tradiciones culturales y sentar las bases para la articulación y/o confrontación de conocimientos de diversas culturas.

Reconocer que cada cultura es producto de un contexto histórico-social nos permite comprender por qué los saberes constituyen sólo una de las posibles formas de interpretar la realidad. Por ello es importante ofrecer a los alumnos la oportunidad de conocer nuestra historia antigua, como forma particular de entender al mundo, como un conjunto de conocimientos que le dan sentido a la existencia de los pueblos originarios de México.

En la medida en que se introduzcan estos conocimientos en la cultura mayoritaria, se cuestionen y se confronten, se abrirá un espacio de reflexión en que las concepciones del *otro* puedan ser comprendidas, y las propias reelaboradas y enriquecidas a partir de las primeras. Sólo de esa manera se establecerá un diálogo intercultural entre las mayorías (los alumnos de la secundaria) y las minorías (los habitantes de los pueblos originarios).

La interculturalidad epistemológica implica analizar y sacar a la luz —el epistemicidio” como producto de los etnocentrismos y de los intercambios desiguales entre culturas.

Entendemos por epistemicidio la aniquilación, la extirpación, el exterminio de toda forma de saber que no sea la de quienes detentan el poder hegemónico. Como lo advierte Boaventura de Souza —Los intercambios desiguales entre culturas siempre han acarreado la muerte del conocimiento propio de la cultura subordinada y, por lo mismo, de los grupos sociales que la practican” (de Souza Santos 2006:182). Por lo tanto, el epistemicidio está acompañado del genocidio y tenemos ante nosotros la responsabilidad de evitarlo.

La forma en la que Hegel concibe la Historia es un ejemplo de etnocentrismo que a su vez deriva en epistemicidio; luego de más de trescientos años de la llegada al Nuevo Mundo, Hegel dejó claro que América (refiriéndose al actual territorio de Latinoamérica) no tenía importancia histórica para el mundo y dio a conocer la visión de progreso que él tenía; según la cual, la humanidad avanzaba de manera continua de niveles inferiores a superiores. Para él, América era una región

inferior, y por tanto, no tenía cabida en la Historia. Hegel olvidó que para 1830, Estados Unidos, Haití y la gran mayoría de los países hispanoamericanos ya se habían independizado de los imperios europeos, a excepción de Cuba, Puerto Rico y Brasil; de tal forma, pasó por alto los procesos históricos que ha vivido la región en más de trescientos años. Con dicha visión, Hegel refleja que está permeado por un complejo de superioridad racial, en donde América siempre le será un territorio en plena infancia. Para él, Europa representa el único fin de la Historia, una Historia que se mueve siempre de Oriente a Occidente. La historia que él concibe tiene su génesis en el continente asiático (edad infantil), evoluciona con los griegos (edad juvenil), mejora considerablemente con los romanos (edad del hombre) y llega a su cúspide con el imperio germánico (edad de madurez perfecta) (Santos Herceg, 2009: 31-42).

➤ Ético-político o del elegir

Las relaciones interculturales rebasan el conocimiento de diversas culturas y suponen tomar decisiones frente a la diversidad. En su dimensión ética, estas relaciones implican una toma de postura ante las diversas culturas, los pueblos y los individuos que las configuran. Esto, en el plano educativo, requiere de una formación ética.

Siendo la Ética la ciencia que estudia cómo las acciones humanas influyen en el desarrollo del propio ser humano, entonces es claro que la tarea educativa en la era de la globalización debe ser orientada por principios éticos. Un enfoque de trabajo intercultural resulta indispensable para respetar y revalorar el conocimiento de las culturas de las distintas comunidades, ya que en la identidad colectiva e individual, la globalización encuentra un contrapeso.

Muchos alumnos de secundaria afirman que la Historia no sirve para nada. Y no sin razón. A diferencia de otras disciplinas, como el inglés, las matemáticas o la química, su pragmatismo puede suscitar, cuando menos, serias dudas. Memorizar fechas, nombres, períodos, fases, etc., únicamente tiene una finalidad, aprobar los exámenes pertinentes. Lo anterior, nos habla de que la manera en que se enseñe

la Historia también juega un papel significativo para el aprendizaje y el interés del alumnado. Generalmente, la Historia se enseña de forma memorística y tradicional, presentándola incluso como algo aburrido. Incentivar el manejo de fuentes primarias para que la inmersión en el terreno de la investigación en una edad temprana figure como un modelo de enseñanza-aprendizaje, en donde se fomente el gusto y la práctica por la indagación del pasado. Pretendemos mostrar a la Historia como una disciplina que posee un significado y propósito propios: desarrollar pensamiento crítico en las personas, concientización y postura responsable.

➤ Lingüístico o de la comunicación

La cuestión lingüística para la educación intercultural implica varios estadios para el conocimiento, el reconocimiento y la valoración de las lenguas indígenas y es un espectro que va de la sensibilización al bilingüismo o multilingüismo.

Cabe resaltar el papel del lenguaje en la construcción del conocimiento y en la acción emancipadora del ser humano, ya que el lenguaje es una manifestación cultural que transmite un significado que responde a determinados intereses, por lo tanto es necesario estar consciente del papel que juega en la construcción del conocimiento y de la subjetividad. Es necesario tener presente que el lenguaje sirve para organizar, construir y transformar el pensamiento, para aprender, comunicar y compartir experiencias con los demás. Desde esta perspectiva, el lenguaje cobra un papel protagónico como herramienta para crear las condiciones propicias para el aprendizaje.

Siguiendo con el ejemplo de Hegel, éste se apropia de una serie de enunciaciones ofensivas, humillantes e injustas para referir a América: —nuevo mundo”, —el reflejo del viejo mundo” y —tierra del futuro”. En el primero de ellos, la expresión de —nuevo mundo” nos remite inmediatamente a percibir —el nuevo” como algo que carece de memoria, pasado e historia. Habla de una América que es inferior a Europa. Desde ese momento, América pasó a ser una creación de Occidente, una

creación que hoy día sigue siendo asumida y aceptada por los americanos. Un oriente que es inventado por Europa y una América que cuestiona su aparición histórica concibiéndose como el resultado de una invención, como una creación del pensamiento occidental. La frase —~~es~~ y reflejo del viejo mundo” sitúa a América como una copia de Europa, y no sólo eso, pues se trata de una copia malhecha de la misma. Una réplica que muestra inferioridad y debilidad, y en donde la subordinación de la misma está justificada por su grado de inmadurez, por su necesidad de ser —~~civilizada~~”. Finalmente, la llamada —~~tira~~ del futuro” o —~~tira~~ del porvenir” cierra con broche de oro la perspectiva que Hegel tiene de América. La enorme brecha que existe entre un —~~es~~” y —~~puede ser~~” es abismal. América podría ser tantas cosas, pero para él, aún no es nada. Para Hegel América está estancada, detenida y marginada históricamente (Santos Herceg, 2009: 31-42).

A continuación explicamos otro ejemplo de las implicaciones educativas que tiene la intercultural en el ámbito lingüístico; esta vez nos referimos a la historia de los pueblos originarios.

Entre estos pueblos existía diversidad de lenguaje, pero había entre sí equivalencia de sentido, más entre el lenguaje de los europeos y el indígena, no existía esta equivalencia; por tal motivo no pudo haber una traducción exacta porque ambos corresponden a dos desarrollos diferentes de cultura en tiempo, espacio y forma lo que conlleva a dos tipos diferentes de significaciones. Debido a esto, es un error analizar las instituciones de los pueblos originarios con un criterio similar al europeo porque provienen de un imaginario colectivo diferente. La cultura precolombina funde en un todo armonioso e imposible de deslindar, elementos que se integran e implican unos con otros, es decir, ciencia, religión, derecho, costumbres, milicia, comercio, fisco, administración, vida social y Estado. Sus ideas-genético-matemáticas contribuyen a su ciencia, su religión y su organización política; su genio supo inventar una aritmética original y una lengua perfecta en su género; una religión práctica entre los astros del firmamento y sus principios filosóficos que les permitieron crear en un solo sistema la cosmogonía,

la teogonía, la cronología y su organización política. Los pueblos originarios poseían otros sistemas para la transmisión de su conocimiento, como la tradición oral y el sistema de códigos.

En resumen, las dificultades mencionadas, sumadas a la pérdida casi completa del sistema de tradición oral y a la destrucción de muchos monolitos con la dificultad que entraña la interpretación de los que quedan, además de la particularidad de su literatura a la vez épica, heroica, histórica, mística, didáctica, moral y religiosa, aunado al testimonio trunco, viciado y desvirtuado de sus primeros intérpretes y continuadores, todo esto implica la inmensidad de la labor que tenemos que enfrentar para reelaborar nuestra historia y transmitirla. Somos herederos de un glorioso pasado, pero heredar nos es sólo administrar un patrimonio, heredar es transformar y fecundar este patrimonio.

Por otra parte, queremos dejar claro que, en ningún momento estamos pensando en excluir ni minimizar la historia europea, sería imposible e iríamos en contra de los postulados de una educación para la interculturalidad; puesto que estamos conscientes de que la historia exige el cruce de sus historias, el entrecruzamiento de las mismas es necesario para entender todos los acontecimientos suscitados a nivel global.

La Historia como catalizador de las relaciones interculturales

El hecho de proponer que la Historia³⁵ como disciplina que se enseña en la educación secundaria, sea impartida desde un enfoque intercultural implica

³⁵ La Historia toma diversas funciones sociales. De acuerdo con Prats y Santacana existen ocho posibles funciones de la historia dentro de una sociedad, entre ellas: la patriótica, la propagandística, la ideológica, la de memoria histórica, la científica, la pseudodidáctica, la función para el ocio cultural y la historia como materia idónea para la educación. La primera de ellas es la encargada de evocar un sentimiento de autoestima colectiva; las historias patrias, nacionales y de bronce entrarían en este rubro. La propagandística se distingue por el enaltecimiento que se le da a determinado personaje, régimen o sistema histórico con la finalidad de recaudar simpatizantes. También podemos ubicar la función ideológica que básicamente procura insertar en la sociedad una idea positiva del régimen en que habitan, catalogándolo como el mejor y el más óptimo. Seguida de ella, ubicamos la función de memoria histórica, que como su nombre lo enuncia, tiene

trabajar con la población mayoritaria en el sentido de conocer los aportes culturales que tienen los otros grupos con quienes se comparte el territorio desde una mirada que valore dichas aportaciones.

El diálogo de saberes y conocimientos debe hacerse extensivo a los sectores hegemónicos, a sus territorios y escuelas, de forma tal de influir sobre sus conciencias y despertar en ellos curiosidad y sensibilidad intercultural que los lleve a cambiar la manera en la que se relacionan con los conocimientos, las culturas y las lenguas indígenas. Si para los educandos indígenas la reafirmación de lo propio contribuye a su reafirmación y a recuperar autoestima para situarse mejor en el diálogo, para los no indígenas la aproximación a esos otros conocimientos contribuirá a su concientización respecto de la diversidad y de la diferencia. Por ello, mientras más temprano comience la escuela a hacerlo mejor (López, 2009: 199).

Es de nuestro conocimiento que la selección del pasado impone a la vez un presente que se legitima en la memoria colectiva. En el caso de México, en lugar de la reconstrucción y transmisión del pasado indígena, se impuso, abrumadora, la memoria de los hechos del vencedor: crónicas e historias de la conquista, hagiografías de los frailes evangelizadores, etc. La historia de los pueblos de México se transmutó en historia de la dominación española (Florescano, 1980: 98). Un ejemplo de ello es el —“Descubrimiento de América” y la llamada —“Noche Triste” que aún predomina en el abordaje de nuestra Historia y que denota una subordinación de las culturas prehispánicas ante la cultura invasora.

como tarea principal el rescate de la memoria social, manteniendo vivos un sinnúmero de recuerdos que son considerados necesarios para comprender las sociedades. La función científica, por su parte, tiene la tarea de difundir las teorías, métodos y técnicas de análisis de la investigación histórica; la pseudodidáctica, utiliza a la historia como un modelo a seguir y un ejemplo moral, mediante la educación y aprendizaje intenta mostrar lo bueno y malo del comportamiento humano, así como el camino idóneo a seguir para ser buen ciudadano. La función de la historia para el ocio cultural evoca a la Historia como herramienta de difusión del turismo en sitios arqueológicos o reservas naturales, y finalmente, la función de la historia como materia idónea para formar y educar jóvenes es aquella que pretende efectuarse en los nuevos sistemas educativos, en este caso, el mexicano (Prats y Santacana, 2011:26).

Debido a lo anterior, se tiene que trabajar en el sentido de reconocer a estos otros grupos, los pueblos originarios, como distintos y dignos de respeto. En palabras de Sylvia Schmelkes:

En un primer nivel se conocen los aportes. En el segundo nivel, se reconocen, se aceptan los aportes culturales de los otros y se reconocen como distintos y dignos de respeto. Se da un paso todavía posterior, un tercer nivel que implica aceptar que estos aportes culturales de los otros lo enriquecen como persona y como miembro de un grupo cultural (Schmelkes, 2006).

En concreto, lo que pretendemos lograr a través del abordaje de la historia desde un enfoque intercultural es: conocer la Historia vista por la sociedad de los pueblos originarios, posibilitar la producción de conocimientos, el intercambio, la complementariedad y el diálogo entre saberes; contribuir a la reconstrucción identitaria y a la reescritura de la Historia de los pueblos originarios; hacer una revisión crítica del cómo se enseña la Historia a los pueblos originarios y a la población mayoritaria. Por lo tanto, también es necesaria la revisión crítica del currículo oficial y la re-estructuración del mismo, sobre la base de una lectura interrelacionada e integral de los contenidos curriculares para lograr una educación intercultural.

Sabemos que las tensiones no son pocas debido a que, tanto el Estado como las instituciones de la sociedad hegemónica, la academia e incluso la población mayoritaria, aún no entienden a los pueblos originarios como ciudadanos diferentes que buscan afirmarse en sus especificidades culturales y sociales.

Lo que sí debe quedar claro es que la educación no puede situarse al margen de estas deliberaciones, sino por el contrario constituirse en uno de sus escenarios privilegiados. Primero, porque fue desde la preocupación por su democratización y transformación desde donde muchas de estas nuevas ideas surgieron. Y en segundo lugar en tanto ella puede, aún y a pesar de su actual crisis, jugar un rol catalizador, en la construcción de propuestas democráticas y contrahegemónicas que contribuyan a la reinención y

profundización de la educación intercultural en la región. Nuevas formas de educación cívica que recuperen y articulen las demandas y voces progresistas desde el mundo indígena como desde los sectores populares, contribuirán por seguro a la formación de sujetos más conscientes de sus derechos así como de su responsabilidad en la construcción de un mundo más solidario, equitativo y justo. El desarrollo de una conciencia lingüística crítica y la recuperación de la memoria histórica y de la capacidad de re-escritura de las historias y geografías nacionales y regionales pueden, por cierto, contribuir tremendamente a ello (López, 2009: 196).

Acceder a una de las sabidurías más antiguas y exitosas de la humanidad, es decir, conocer los aportes de nuestros pueblos originarios y reconocer que son dignos de respeto porque contribuyen al enriquecimiento cultural, es determinante para crear nuevas relaciones con los llamados pueblos originarios del siglo XXI, con nuestras culturas vivas.

No son las culturas ni las tradiciones lo que hay que proteger, en sí lo que hay que proteger son los seres humanos. El ser humano se realiza con su cultura y la necesita para realizarse, pero no es la cultura en sí, separada de los seres humanos, lo que hay que conservar, son los seres humanos con cultura, con identidad propia (Fornet-Betancourt, 2004: 79). En este diálogo intercultural vamos descubriendo que nuestras propias tradiciones no bastan para ser lo que realmente quisiéramos o deberíamos ser. Tenemos la obligación de recuperar la memoria de lo mejor de las tradiciones con las que convivimos, pero esto sólo es posible si nos posicionamos dentro de nuestra propia cultura.

Como lo menciona Enrique Florescano (1980: 93 y 95): —~~e~~ todo tiempo y lugar la recuperación del pasado, antes que ser científica, ha sido primordialmente política: una incorporación intencionada y selectiva del pasado lejano e inmediato, adecuada a los intereses del presente para juntos modelarlo y obrar sobre el porvenir” y agrega: —~~p~~ra los poderosos la reconstrucción del pasado ha sido un instrumento de dominación indispensable, para los oprimidos y perseguidos el

pasado ha servido como memoria de su identidad y como fuerza emotiva que mantiene vivas sus aspiraciones de independencia y liberación”.

La función social de la historia pretende formar ciudadanos activos, seres históricos conscientes e informados de su realidad, así como de los múltiples procesos, sucesos y acontecimientos que de ella emergen; pero no sólo ello, también aboga por una educación crítica, participativa y reflexiva, donde los educandos puedan ser capaces de identificar causalidades, ideologías y consecuencias de todo proceso histórico.

Para Villoro, la Historia obedecía a un solo fin: el de obtener conocimiento (Villoro, 1980). La iniciativa que aquí proponemos es precisamente, —conocer lo nuestro”, es decir; aprender la historia de nuestros pueblos originarios pero desde una perspectiva libre de prejuicios, estereotipaciones y etnocentrismos. Una Historia que pueda contribuir al proceso de visibilización de nuestros pueblos originarios (su estudio como culturas vivas) para propiciar el conocimiento de lo indígena como parte constitutiva de la identidad de la cultura mayoritaria, y de esta forma entablar un diálogo intercultural entre minorías y mayorías.

Se pretende también que esta historia invisibilizada pueda tener cabida en el sector académico y dé acceso a la información de aquellos temas que durante mucho tiempo han sido privilegio únicamente de los grandes académicos o especialistas.

Actualmente la idea de Estado-Nación está en crisis puesto que no calza con la realidad pluricultural. México no es un Estado homogéneo, sino un Estado fundamentalmente heterogéneo y diverso. Si la nación se concibe como plural con respecto a la multiplicidad de las culturas, se concibe también como una nación con múltiples sujetos que la construyen (Villoro, 1996: 35).

Emma Cibotti (2004) ha estructurado todo un trabajo propositivo en torno a la enseñanza de la Historia. Esta autora dedica casi cien páginas a la problematización de este tema, sin dar formulas mágicas y mucho menos manuales, presenta una reflexión historiográfica bastante completa, en donde la unidad y diversidad de América Latina, la periodización histórica de la misma, el enseñar historia con diversos documentos y fuentes históricas, así como el uso de los registros narrativos del pasado figuran como alternativas viables dentro de la enseñanza histórica latinoamericana.

Preparar para una educación intercultural exige llevar a cabo, además profundas transformaciones en el proceso de construcción de los conocimientos y las normas que definen la cultura escolar: dando al alumno un papel más activo en dicha construcción, enseñando a reconocer la naturaleza positiva de las dudas y los conflictos como motores de crecimiento, ayudando a enfrentar altos niveles de incertidumbre y proporcionando experiencias que permitan vivir la heterogeneidad como una fuente de desarrollo y progreso. Para que la educación logre esto, es preciso cambiar el método tradicional exclusivamente centrado en la actividad del profesor, y dar a los alumnos más poder y más responsabilidad en su propio aprendizaje (Dietz, 2011: 55)

La redefinición del papel del maestro como facilitador y mediador, la flexibilización de la composición de los grupos, el funcionamiento de los ritmos escolares, el constructivismo pedagógico, el currículum incluyente, el aprendizaje complejo, la participación de los intelectuales en la política educativa, la responsabilidad ética de todos los educadores, son elementos a considerar en una educación que aspira a ser intercultural.

La actual política educativa de México establece que la educación en y para la diversidad es para todos los mexicanos y no sólo para los grupos indígenas. Por ello se busca que la figura docente cuente con las herramientas necesarias para acercar el conocimiento a las niñas y los niños con calidad, equidad y pertinencia

sociocultural, étnica y lingüística y de esta manera contribuya a la formación de sujetos capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales, que existen diversas comunidades epistémicas, que respeten la diversidad cultural y se enriquezcan con ella, lo cual lo capacitará para intervenir en procesos de transformación social (López Sánchez, 2009 citado en Dietz, 2011: 140).

La función social del maestro puede contribuir a formar personas que puedan distinguir entre lo que puede suceder y se desea alentar, y lo que está sucediendo y se podría evitar. No es utópico, es necesario, hablar de la fraternidad la cual a su vez reclama la solidaridad ya que hemos luchado por un mundo más libre, pero el olvido de la fraternidad nos ha llevado a una sociedad más individualista; el ideal de la fraternidad está profundamente enraizado en la naturaleza humana, porque el hombre y la mujer son seres sociales por naturaleza que necesitan reconocerse como personas en otros, coexistir con otros.

La educación para la interculturalidad

nos desplaza al centro de la reflexión en que históricamente se ha situado la pregunta por la pedagogía y la/el maestro/a, y nos lleva a reconocer nuevas formas de ser escuela y maestro/a, incluso en su propio modo de constitución en la historia cultural de la nación. Nos implica pensar las pedagogías en tanto acontecimiento epistémico y político; por la colonialidad del saber que caracteriza a la escuela desde sus orígenes en América. Se trata entonces de abrir la historia de la educación y la pedagogía a estos fenómenos resultantes de la tensión histórica entre diferencia y hegemonía cultural (Castillo Guzmán citado en Dietz, 2011: 60).

REFLEXIONES FINALES

En la reforma a la educación secundaria efectuada en el 2006 se define el perfil de egreso para que el alumno asuma la interculturalidad como riqueza y como forma de convivencia. Sin embargo, con base en lo encontrado en el Programa de Estudio 2011 para Historia, podemos concluir lo siguiente:

1. El enfoque utilizado en el abordaje de la historia de los pueblos originarios es desde una posición etnocéntrica, más específicamente, eurocéntrica pues no cuestiona el conocimiento occidental, por el contrario lo consolida.

2. Las culturas de los pueblos originarios se abordan desde una postura multiculturalista-tolerante que considera a las culturas como ornato y folclor sin tomar seriamente en cuenta los conocimientos, saberes y valores implícitos. No representa por igual las formas de pensamiento y expresión de los diferentes grupos sociales. Al referirse a la historia de los pueblos originarios, los contenidos tienen un sesgo epistemológico que afecta la posibilidad de las percepciones plurales de las culturas de México. Si este programa aspira a fomentar la educación para la interculturalidad debe ser usado para evidenciar la colonialidad, lograr la valoración de las manifestaciones culturales propias, para erradicar el racismo, exponer las bases de los mitos que rodean y justifican la superioridad de una cultura sobre otra, evidenciar y cuestionar el poder y función del Estado.

3. La Historia de los pueblos originarios es abordada desde el género histórico conocido como —Historia de Bronce” cuya utilidad radica en la formación del Estado-nación mediante una sociedad mestiza y homogénea que invisibiliza a los pueblos originarios. Privilegia ciertas formas de enseñanza y aprendizaje que dan cuenta de una hegemonía que representa los intereses de la cultura dominante y en consecuencia, margina las experiencias de los pueblos originarios.

La enseñanza de la historia de los pueblos originarios a través del género histórico conocido como —Historia de Bronce”, gestó un hondo racismo que no ha desaparecido, los pueblos originarios fueron considerados como inferiores ya que

se construyó un imaginario colectivo que asoció pobreza económica con pobreza cultural. Estas condiciones impiden en la práctica el fortalecimiento de una educación para la interculturalidad. Este es un problema que prevalece en la actualidad y que no se ha podido solucionar.

Este género histórico enseña a sentir afinidad por las grandiosas civilizaciones que se desarrollaron anteriormente a la invasión europea, las culturas de museo; sin embargo, no considera dentro de nuestra realidad a los pueblos originarios contemporáneos.

Una consecuencia de ello es la distorsión con que vemos nuestra propia realidad, al percibirla a través de los prejuicios culturales propios de la no interrumpida ideología dominante que afirma su superioridad y la devaluación del otro, el diferente. Desmontar este andamiaje ideológico, esta distorsión, implica el reconocimiento de los pueblos originarios en tanto sustrato de nuestra propia identidad.

La educación y las instituciones educativas en general requieren de transformaciones urgentes, tanto pedagógicas como institucionales para desarrollar en los educandos una conciencia crítica y un sentido moral y político que les permita analizar y enfrentar con sentido propio el discurso hegemónico. A ello ha apostado la interculturalidad desde 1970. Una interculturalidad inscrita en la lucha contra el racismo y la discriminación, una interculturalidad que apunte hacia la igualdad pero con dignidad, una interculturalidad que cuestione y transforme nuestras formas de relacionamiento con la diferencia y la diversidad.

La educación debe desempeñar un papel clave en el proceso de descubrir y construir conocimientos dialógicamente como resultado de la confluencia en el proceso de visiones, perspectivas y experiencias de vida y de educación diferentes. Pero también en el proceso de desafiar la hegemonía histórica y cambiar la realidad.

En la base de la reflexión sobre la educación para la interculturalidad está el hecho de entender que nuestras sociedades son diversas y que siempre lo han sido; por lo tanto, los frágiles supuestos de homogeneización, primero biológica y luego cultural, sobre los cuales se ha construido el Estado-nación mexicano hoy son puestos en tensión. Sin duda ese es el cambio más importante de todos, entender la diversidad como un hecho natural y característico de nuestro país y presente en nuestras escuelas.

Aceptar la diversidad hoy en día no es sólo una actitud progresista o altruista, es una condición para la profundización democrática y para el respeto de los derechos humanos de todos.

Tenemos la obligación ética de recuperar la memoria de lo mejor de las tradiciones con las que convivimos y de evitar el epistemicidio-genocidio al que han sido sometidos los pueblos originarios en el marco rígido del Estado-nación.

Además, la interculturalidad va más allá de reconocer la existencia de diversas culturas pues trasciende el —multiculturalismo de ornato—. Un objetivo de la educación para la interculturalidad debe ser darle un cambio a las estructuras de la colonialidad (en el pensamiento, en el saber y en el poder) que prevalecen en las relaciones entre las culturas diferentes. Es decir, revertir el proceso de invisibilización de los pueblos originarios para poder acceder a su Historia desde una perspectiva que valore su pensamiento y su saber y que nos permita poder analizar, cuestionar y cambiar nuestra realidad social.

FUENTES DE CONSULTA

Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (2004). *Políticas y fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México*, SEP-CGEIB, México.

Recuperado de: http://www2.sep.gob.mx/info_dgose/textos_digitales/archivos/cd1/politicas_y_fundamentos_mod.pdf (20-08-2014).

Arnaut, A., (2010). —*Geión del Sistema Educativo Federalizado*”, en *Los grandes problemas de México, Vol. VII. Educación*, Arnaut, A., y Giorguli, S., (coordinadores), México, El Colegio de México.

Recuperado de: <http://2010.colmex.mx/tomos.html> (15-02-2013).

Arredondo López, M. A. (2007). Políticas públicas y educación secundaria en la primera mitad del siglo XIX en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Num.12, vol. 32

Recuperado de: <http://estudiosterritoriales.org/articulo.oa?id=14003203> (10-01-2013).

Basave, Agustín (2007). *Para entender el Nacionalismo*. Nostra Ediciones, México.

Bastidas, Felipe y Torrealba Marbella (2014). *Definición y desarrollo del concepto “proceso de invisibilización” para el análisis social. Una aplicación preliminar a algunos casos de la sociedad venezolana*.

Bonfil Batalla, Guillermo. (1987). *México Profundo. Una civilización negada*. CIESAS-SEP, México.

Bonfil Batalla, Guillermo. (1991). *Pensar nuestra cultura*. Alianza, México.

Bourdieu, Pierre (1986). “La escuela como fuerza conservadora. Desigualdades escolares y culturales” en: De Leonardo Patricia, *La nueva sociología de la educación*, Ediciones El Caballito-SEP, México.

Casacuberta, David (2011) —“Aproximación histórica y conceptual al desarrollo cultural comunitario”, en *Acción cultural y desarrollo comunitario*, Graó, Barcelona.

Cibotti, Ema (2004). *Una introducción a la enseñanza de la Historia Latinoamericana*. Fondo de Cultura Económica, México.

Chaves Salas, Ana (2001). *Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky*, Educación Revista de la Universidad de Costa Rica.

Recuperado de http://www.uv.mx/personal/yvelasco/files/2012/08/Implicaciones_educativas_de_la_teoría_sociocultural_de_Vigotsky.pdf (19-12-2014).

Cruz, Laura (2007). *La educación intercultural bilingüe para todos: un acercamiento epistémico-pedagógico*, Documento de trabajo, SEP-CGEIB, México.

De Souza Santos, Boaventura (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce, Uruguay.

Díaz-Couder, Ernesto (1998). *Diversidad cultural y educación en Iberoamérica*, Revista Electrónica Iberoamericana de Educación-OEI. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie17a01.htm> (25-07-2014).

Díaz y de Ovando, Clementina (1972). *La Escuela Nacional Preparatoria. Los afanes y los días: 1867-1910*. Tomo I y II, UNAM, México.

Dietz, Gunther (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, SEP-CGEIB, México.

Ferro, Marc (1990). *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. Fondo de Cultura Económica. México.

Florescano, Enrique (1980). —“La memoria del poder a la Historia como explicación”, en: Pereyra, Carlos, *Historia. ¿Para qué?*, Siglo XXI, México.

Fornet Betancourt, Raúl (2004). *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, México

Fornet-Betancourt, Raúl (2001). *Transformación intercultural de la filosofía. Ejercicios teóricos y prácticos de la filosofía intercultural desde Latinoamérica en el contexto de la globalización*, Desclée de Brower, Bilbao.

Freire, Paulo (2008). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, México.

Freire, Paulo (1986). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI, México.

Gilly, Adolfo (1980). —“La historia como crítica o como discurso del poder” en: Pereyra, Carlos, *Historia ¿Para qué?*, Siglo XXI, México.

Gimeno Sacristán, José (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata Barcelona.

González y González, Luis. (1989). —“La múltiple utilización de la historia.” en: Todo es *Historia*. Cal y Arena, México.

Hermida, Ángel (1976). *Primer Congreso Nacional de Instrucción 1889-1890*, SEP, El Caballito, México.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2012). *Panorama Educativo de México*, INEE, México.

Recuperado de http://www.inee.edu.mx/bie_wr/mapa_indica/2012/PanoramaEducativoDeMexico/AT/AT01/2012_AT01_b.pdf (11-01-2015)

Jaume Casacuberta, Ingles (2011). —Aproximación histórica y conceptual al desarrollo cultural comunitario”, en: *Acción cultural y desarrollo comunitario*, Graó, Barcelona.

Laclau, Ernesto (1993). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Buenos Aires, Nueva Visión.

Latapí, Pablo (1998). —El siglo de educación nacional: una sistematización”, en Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México*, tomo I, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-FCE, México.

Lemoine, Ernesto (1995). *La Escuela Nacional Preparatoria en el periodo de Gabino Barreda 1867-1878*, UNAM, México.

Ley General de Educación 1993 (última Reforma 2009) en <http://cddhcu.gob.mx/LeyesBiblio/doc/137.do> (21-03-2013).

López, Luis y Sichra Inge (2004). *La educación en áreas indígenas de América Latina: balances y perspectivas*. Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los países andinos (PROEIB Andes), Universidad Mayor de Dan Simón, Cochabamba Bolivia.

López, Luis Enrique (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía*. FUNPROEIB Andes, Bolivia.

Recuperado de http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/inter_edu_cuidadania.pdf(30-04-2015).

Magallón Anaya, Mario (1991). *Dialéctica de la filosofía latinoamericana: Una filosofía de la Historia*, UNAM-Coordinación de Humanidades-Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos, México.

Meneses Morales, Ernesto (1998). *Tendencias Educativas Oficiales en México 1911- 1934*, UIA, Centro de Estudios Educativos, México.

Meneses Morales, Ernesto (1998). *Tendencias Educativas Oficiales en México 1934-1964*, UIA, Centro de Estudios Educativos, México.

Meneses Morales, Ernesto (1998). *Tendencias Educativas Oficiales en México 1964- 1978*, UIA, Centro de Estudios Educativos, México.

Morán Quiroz, Luis Rodolfo (2005). —La educación como mercancía: algunas aristas y consecuencias”, en: *Lo humano en riesgo*, Dieter Keiner (Comp.), México, ITESO-Universidad Iberoamericana.

Olivé, León (2004). —El fundamento filosófico: absolutismo, relativismo, pluralismo” en *Interculturalismo y justicia social*, UNAM, México.

Papalia, Diane E. (2009) *Psicología del desarrollo, de la infancia a la adolescencia*. Mc Graw Hill, México.

París, Alberto (1977). *Raíces clásicas de la filosofía contemporánea*, Temas básicos de Filosofía, ANUIES-Edicol, México.

Prats Joaquín y Juan Santacana (2011). —¿Por qué y para que enseñar historia?” en: *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica*” SEP, México.

Quiroz, Rafael, Eduardo Weiss y Anette Santos del Real (2005). *Expansión de la educación secundaria en México. Logros y dificultades de eficiencia, calidad y equidad*. París, UNESCO: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Recuperado de http://www.oei.es/pdfs/expansion_education_secundaria_mexico.pdf (26-04-2014).

Quiroz, Rafael (1998). —La reforma de 1993 de la educación secundaria en México: Nuevo currículum y prácticas de enseñanza”, *Investigación en la escuela*. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117001> (02-06-2014)

Rehaag, Irmgard (2010). *La perspectiva intercultural en la educación*. El Cotidiano. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/325/32512766009.pdf> (13-01-2015).

Sámano Rentería, Miguel Ángel (2012). *El reconocimiento de los pueblos indígenas a 200 años de la Independencia y 100 años de la Revolución y perspectivas*. (Documento Diplomático Pluralismo Jurídico 2012) UNAM

Sámano Rentería, Miguel Ángel (2012). *El indigenismo institucionalizado en México (1936-2000): Un análisis*, UNAM, México. Recuperado de <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/3/1333/10.pdf> (10-11-2013).

Sandoval Flores, Etelvina (2000). *La trama de la escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes*, Universidad Pedagógica Nacional, Plaza y Valdés, México.

Santos Herceg, José (2009). —La imagen de América en Hegel. De la caricatura a la falta de respeto”, *América Latina en los pensadores occidentales*, Editorial Thémata y la Editorial Plaza y Valdés, Sevilla. Recuperado de http://www.academia.edu/441757/La_Imagen_de_America_en_Hegel_De_la_caricatura_a_la_falta_de_respeto (04-01-2015).

SEP (2001). *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para los niños y las niñas indígenas*, Secretaría de Educación Pública, México.

SEP (2013). Sistema Nacional de Información Estadística Educativa en: *Serie histórica y pronósticos de la estadística del Sistema Educativo Nacional*. SEP, México.

Recuperado de http://www.snie.sep.gob.mx/estadisticas_educativas.html (15-03-2015).

Schmelkes, Sylvia (2004). —La política de la educación bilingüe intercultural en México”, en I. Hernaiz (comp.) *Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe*, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO, Buenos Aires.

Schmelkes, Sylvia (2006). *La interculturalidad en la educación básica*. Ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). OREALC-UNESCO, Santiago de Chile.

<http://132.247.1.49/ocpi/informe/docbas/docs/6/16.pdf> (09-10-2014).

Solana, Fernando, Raúl Cardier y Raúl Bolaños (2007). *Historia de la educación Pública en México*, FCE, México.

Schwartzman, Simón (2001). *El futuro de la educación en América Latina y el Caribe*. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Año 2001. Documento de Trabajo. Versión en línea.

Recuperado de: <http://www.catedradh.unesco.unam.mx/AMDHSitio/docbas/5dis.pdf> (30-09-2013).

Tuirán, R. y Quintanilla, S. (2010). *90 años de Educación en México*, Fondo de Cultura Económica, México.

Vázquez, Josefina (1999). —La República Restaurada y la educación” en Josefina Vázquez (coord.) *La educación en la Historia de México*, El Colegio de México Lecturas de Historia Mexicana No.7, México.

Velasco Cruz, Saúl (2010). "Políticas (y propuestas) de educación intercultural en contraste", en *Construcción de políticas educativas interculturales*, UPN, México. Disponible en: <http://www.slideshare.net/educacionydiversidad/sal-velasco-cruz-2010-construccion-de-politicas-educativas-upn> (04-05-2014).

Velázquez, Ma. de Lourdes (2000). *Los Congresos Nacionales Universitarios y los gobiernos de la Revolución 1910-1933*, CESU, Plaza y Valdés, UNAM, México.

Villoro, Luis, (2005) —Esentido de la Historia” en: Pereyra, Carlos, *Historia ¿Para qué?* Siglo XXI, México.

Villoro, Luis (1998).”Del Estado Homogéneo al Estado plural” en *Estado plural, Pluralidad de Culturas*, Paidós, México.

Villoro, Luis (1996). *Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de México, 1996-1997*, INI-PNUD, México. Recuperado de: http://www.nacionmulticultural.unam.mx/Portal/Central/EDITORIAL/pdfs/140305_fin_del_indigenismo.pdf (16-08-2014).

Zolla, Carlos y Zolla Márquez, Emiliano (2004). *Los pueblos indígenas de México, 100 preguntas*. UNAM, México.

Zoraida Vázquez, Josefina (2011). —Imbducción” en *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica*, SEP, México.

Zorrilla, Margarita (2004). *La educación secundaria en México: al filo de su reforma*, REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, México. Recuperado de: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf> (29-03-2014).