

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA ECONÓMICAS, A.C.



**EL DERECHO EN LAS AULAS: LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL
PLURILINGÜE DESDE LA PERSPECTIVA DE PROFESORAS DE PRIMARIAS
INDÍGENAS EN OAXACA**

TESIS
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN DERECHO

PRESENTA
MAYRA LÓPEZ PALACIOS

DIRECTORA DE LA TESIS: DRA. LUCERO IBARRA ROJAS

Oaxaca es uno de los estados con mayor avance en derechos de los pueblos originarios, pero esas leyes han quedado en el discurso... en esta parte de lo que está escrito. Esos derechos ayudan muchísimo y es justo lo que exigimos: que fuera de reconocer esos derechos, que se apliquen, que se den a conocer y que podamos nosotros retomarlos para esta lucha... este movimiento que estamos haciendo.

–Teresa Soriano Román

[...] no hay práctica social más política que la práctica educativa. En efecto, la educación puede ocultar la realidad de dominación y la alienación, o puede, por el contrario, denunciarlas, anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipatoria.

–Paulo Freire

AGRADECIMIENTOS

Muchas personas hicieron posible este trabajo con su amor, acompañamiento, contribuciones y comentarios. Agradezco a las maestras Enereida Martínez Suárez, Teresa Soriano Román, Beatriz Montesinos Fernández y R.R.F. por compartir su amplia experiencia, opiniones, acciones y denuncias relacionadas a la realidad de la educación “indígena” en sus aulas y comunidades originarias. Su labor continúa fortaleciendo y desarrollando el derecho a la educación intercultural plurilingüe de los niños y niñas.

A mi mamá y a mi papá, quienes siempre me ayudan a no perder de vista de dónde vengo y quién soy. Gracias por acompañarme y guiarme incondicionalmente en todo momento. Sin ustedes no llegaría hasta aquí. A Carmina, gracias por escucharme y creer en mí tanto como yo creo en ti. Son mi gran motivación.

A mis abuelas, Hermelinda y Sofía por apostar todo por la educación de sus hijas e hijos. Me han enseñado qué es la resiliencia y ser mujer zapoteca. Son una fuente de fuerza, la otra mitad de mi corazón y mis ejemplos a seguir. Con mucho cariño, este logro también es suyo.

A la Doctora Lucero Ibarra Rojas y al proyecto “Caleidoscopio. Innovaciones políticas y jurídicas de las comunidades indígenas que ejercen autogobierno para la transformación intercultural del Estado mexicano”, su apoyo, mentoría y confianza me permitieron disfrutar de este proceso a pesar de las dificultades. Es una profesora, abogada y persona brillante. Mi cariño y admiración siempre.

A Maurits, quien me motiva constantemente y cree en mí durante los momentos más difíciles. A pesar de la distancia, gracias por impulsarme a crecer y estar para mí cuando más lo necesito.

A Sofia, Che, Enrique y Daniel, mi otro hogar. Atesoro con todo el corazón la calidez de sus sonrisas y del espacio que me brindaron en sus vidas.

A Samara, Jimena, Sara y Ariadna por inspirarme, celebrar siempre nuestros logros y sus consejos.

A Sandy, Fer, Dany, Diana, Roberto e Iveth, estudiar en el CIDE fue una experiencia más amena a su lado. Gracias por sostenerme y levantarme ante todo.

RESUMEN

A pesar de que el derecho a la educación de los pueblos originarios es reconocido nacional e internacionalmente, aún hay una discrepancia entre las leyes y la realidad de las aulas en donde estudian miles de niños y niñas en México. A la luz de lo anterior, este trabajo tiene como propósito ahondar en cómo se materializa el derecho a la educación intercultural plurilingüe de la niñez integrante de pueblos originarios desde la experiencia de las maestras de primarias “indígenas” en Oaxaca. Con base en una metodología feminista jurídica, el planteamiento de la investigación está orientado por un estudio cualitativo centrado en la perspectiva de cuatro docentes mujeres de diferentes pueblos originarios.

Los resultados de las entrevistas indican que aún existen diversas dificultades en el acceso y ejercicio del derecho a la educación intercultural plurilingüe. De acuerdo con diferentes concepciones de la interculturalidad, las maestras denuncian que la educación intercultural plurilingüe sólo está de nombre en realidad y que normalmente la educación “indígena” –en comparación con otras modalidades– es percibida de manera negativa en sus comunidades. A partir del análisis de las entrevistas, este texto identifica tres retos en este ámbito: el comunitario-familiar, el institucional y el pandémico. En primer lugar, las maestras resaltan frecuentemente el aspecto comunitario-familiar como un ámbito fundamental de la educación comprendida como aquella que va más allá de las aulas y plantean estrategias para cerrar la brecha entre la comunidad y la escuela. En segundo, las maestras mencionan la falta de apoyo económico del estado y la ausencia de materiales y planes educativos que, además de responder a las necesidades y contextos de la niñez, sean cultural y lingüísticamente aceptables. Del mismo modo, las maestras destacan la poca atención al aspecto lingüístico en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la formación docente, así como la discontinuidad del sistema educativo “indígena”. Finalmente, si bien la pandemia de coronavirus SARS-CoV-2 (COVID-19) tuvo repercusiones negativas en la educación escolarizada, las maestras resaltan que la pandemia también representó una oportunidad educativa en relación con la participación de la niñez en la vida de la comunidad y la enseñanza-aprendizaje de conocimientos comunitarios.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
I. CASO DE ESTUDIO: LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL PLURILINGÜE EN OAXACA	5
1.1 El contexto oaxaqueño	5
1.2 Metodología	9
II. EL DERECHO DE LA NIÑEZ DE PUEBLOS ORIGINARIOS A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL PLURILINGÜE	13
2.1 El derecho a la educación	14
2.2 El derecho a la educación intercultural plurilingüe de la niñez integrante de pueblos originarios	17
2.3 La educación intercultural plurilingüe y su relación con otros derechos de acuerdo con las maestras de educación primaria en Oaxaca	22
III. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: UN PLANTEAMIENTO PARA LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD	28
3.1 Teorías y doctrinas sobre la interculturalidad	28
3.2 La interculturalidad desde la perspectiva de las maestras de educación primaria en Oaxaca	32
3.3 Breve historia de la política pública educativa intercultural en México	37
IV. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL PLURILINGÜE EN OAXACA: RETOS Y APORTACIONES DE LAS MAESTRAS DE PRIMARIA	42
4.1 Los retos de la educación intercultural plurilingüe en Oaxaca	42
4.2 Aportaciones desde la práctica de la educación intercultural plurilingüe en las aulas	54
V. CONCLUSIONES	57
VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	61

INTRODUCCIÓN

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) y diversos tratados internacionales reconocen los derechos de los pueblos originarios. Sin embargo, en la práctica estos derechos no siempre empatan con la realidad. De acuerdo con la *Encuesta Nacional sobre Discriminación 2017*, el 49.3% de la población originaria de 12 años en adelante¹ considera que sus derechos son poco o nada respetados.² Es decir, para una de cada dos personas el grado en que se respetan sus derechos es poco o nada. Esta cifra es uno de los múltiples indicadores de la enorme desigualdad que persiste en el ejercicio de los derechos fundamentales entre las personas que habitan en el territorio mexicano. Tal es el caso del derecho a la educación de los niños y niñas de pueblos originarios.

En 2020, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) estimó que el 19.41% de la población de tres años o más en México se autodescribe como “indígena”.³ Este porcentaje ilustra que al menos 23,232,392 personas en el país tienen derecho a una educación cultural y lingüísticamente pertinente, incluso aquellos que no son hablantes de una lengua originaria. No obstante, de acuerdo con el primer Relator Especial de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas, los gobiernos consideran la educación para los pueblos originarios como el *patito feo* de los programas nacionales educativos.⁴

En México la educación básica a nivel primaria se divide en la modalidad “indígena”,⁵ general y comunitaria.⁶ La característica distintiva de las primarias “indígenas” es que, además de brindar una educación intercultural, ésta también es plurilingüe enfocada a comunidades originarias. Si bien en México se adoptó el enfoque intercultural en las políticas educativas en los

¹ Población hablante de lengua(s) originaria(s) o que se auto adscriben como originarias por pertenecer a una comunidad o tener padres hablantes de lengua originaria.

² “Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS) 2017,” Instituto Nacional de Estadística y Geografía, <https://www.inegi.org.mx/programas/enadis/2017/>.

³ “Censo de Población y Vivienda 2020,” Instituto Nacional de Estadística y Geografía, última actualización 16 de marzo de 2021, <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>.

⁴ Rodolfo Stavenhagen (Relator Especial de la Comisión de Derechos Humanos sobre los derechos de los pueblos indígenas), *Los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas*, ¶ 64, E/CN.4/2005/88 (6 de enero de 2005).

⁵ Esta tesis hace una distinción entre los términos “indígena” y “originarios”. Por un lado, el término “indígena” alude a un genérico utilizado por el estado para nombrar a estos grupos, el cual es rechazado por la mayoría de las maestras entrevistadas. Por el otro, “originarios” es el término mencionado por las maestras para autonombrarse no sólo a manera de identificación sino también como posicionamiento político.

⁶ Ley General de Educación [LGE], art. 37, DOF 30-09-2019.

años 90, es necesario reconocer que el modelo educativo intercultural plurilingüe que se ofrece a los pueblos originarios dista aún de garantizar un acceso y ejercicio pleno a su derecho a la educación. En este ámbito no sólo existe una gran brecha en el diseño, implementación y resultados de este modelo educativo, sino también el discurso oficial en torno a la educación intercultural todavía es ajeno a las realidades y visiones de los pueblos originarios.

En este sentido, la pregunta que inspira la presente tesis es la siguiente: ¿cómo se materializa el derecho de la niñez de pueblos originarios a la educación intercultural plurilingüe desde la experiencia de las maestras de primarias “indígenas” de Oaxaca? Este trabajo sostiene que, a pesar del reconocimiento jurídico de este derecho, los pueblos originarios y la niñez aún enfrentan diversas dificultades en el acceso y ejercicio de este derecho fundamental. En específico, se plantea que la experiencia de las maestras de primaria puede dar cuenta de que, además de la ausencia de condiciones estructurales, esta modalidad no responde a las necesidades y contextos de los pueblos originarios y aún existe una percepción negativa de la educación “indígena”. No obstante, aunado a lo anterior, los resultados de las entrevistas destacaron otras cuestiones que son recuperadas como parte de las conclusiones de este trabajo.

Los estudios sobre las políticas públicas educativas destinadas a la población originaria en México son numerosos. Sin embargo, la mayoría de trabajos analizan el modelo de educación intercultural bilingüe a nivel superior o están enfocados en analizar las percepciones y prácticas de los sujetos educativos y comunitarios en los niveles inicial, preescolar y primaria en diversas entidades.⁷ A nivel medio superior y superior, además, se han analizado los proyectos educativos interculturales propuestos por pueblos y comunidades originarias que habitan en Oaxaca y su relación con el aparato educativo oficial.⁸ La literatura también estudia el ámbito magisterial de la educación “indígena” en Oaxaca, así como las implicaciones políticas, los avances y los obstáculos de sus propuestas.⁹ Incluso, algunos profesores reflexionan sobre la formación

⁷ Por ejemplo: Gunther Dietz, “Multiculturalism, Indigenism and New Universities in Mexico: a case of intercultural multilateralities,” *Journal of Multicultural Discourses* 14, núm. 1 (2019): 29-45, <https://doi.org/10.1080/17447143.2018.156360>; Yolanda Jiménez Naranjo y Rosa Guadalupe Mendoza Zuany, “La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa,” *LiminaR* 14 núm. 1 (2007): 60-72, http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272016000100005&lng=es&tlng=es.

⁸ Erika González Apodaca, “The ethnic and the intercultural in conceptual and pedagogical discourses within higher education in Oaxaca, Mexico,” *Intercultural Education* 20, núm. 1 (2009): 19-25, <https://doi.org/10.1080/14675980802700755>.

⁹ Eduardo Bautista Martínez y Leticia Briseño Maas, “La educación indígena en Oaxaca, entre la Pedagogía y la Política,” *Matices del Posgrado Aragón* 5, núm. 11 (2010): 133-146,

docente en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca.¹⁰ Asimismo, si bien existen trabajos enfocados a la perspectiva de mujeres indígenas sobre otros programas como el Modelo Educación para la Vida y el Trabajo Indígena Bilingüe,¹¹ a la fecha en la que se escribió la tesis no se han encontrado trabajos sobre la perspectiva de mujeres docentes de pueblos originarios en primarias “indígenas”.

El objetivo general de la tesis consiste en analizar los obstáculos, avances y significados del derecho a la educación intercultural plurilingüe a partir de la perspectiva de las mujeres como actoras claves involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La tesis está delimitada a las experiencias de cuatro maestras de pueblos originarios diferentes que imparten clases en primarias “indígenas” en Oaxaca. En este sentido, la apuesta metodológica de la tesis es hacer un estudio desde la perspectiva de mujeres integrantes de pueblos originarios y explorar su visión en relación con el derecho a la educación. La perspectiva metodológica que orienta esta tesis, por lo tanto, se ubica en el marco del feminismo jurídico como una crítica a la construcción del Derecho únicamente desde la perspectiva masculina. Como es explorado más adelante, esta tesis retoma las voces de las mujeres de pueblos originarios con la finalidad de contribuir a un cambio en la cultura legal. Del mismo modo, la finalidad del trabajo es establecer un canal de comunicación con profesoras de pueblos originarios para conocer la realidad de la educación intercultural plurilingüe a nivel primaria en Oaxaca.

La estructura del trabajo está dividida en cinco secciones. El primer capítulo contiene una breve contextualización del caso oaxaqueño y el enfoque metodológico de la presente investigación. La segunda sección presenta el marco jurídico del derecho a la educación intercultural plurilingüe desde una perspectiva normativa y desde la perspectiva de las maestras. El tercer capítulo desarrolla el marco conceptual de la noción de interculturalidad en el ámbito educativo con base en la teoría relacional, funcional y crítica. Además, este capítulo analiza cuál es el significado de esta modalidad educativa de acuerdo con las maestras, así como los antecedentes históricos de la política de la educación intercultural bilingüe en México. El

<http://www.revistas.unam.mx/index.php/matices/article/view/25705>; Benjamin Maldonado Alvarado y Carlos Luis Maldonado Ramírez, “Educación interculturalidad en Oaxaca: avances y desafíos,” *Sinéctica* núm. 50 (2018): 1-17, [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-006](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-006).

¹⁰ Saúl Reyes Sanabria y Bulmaro Vásquez Romero, “Formar en la diversidad. El caso de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO),” *TRACE* 53 (2008): 83-99, <http://dx.doi.org/10.22134/trace.53.2008.332>.

¹¹ Ulrike Hanemann, “Indigenous women’s perceptions of the Mexican bilingual and intercultural education model,” *Studies in the Education of Adults* 51, núm. 2 (2019): 232-249, <https://doi.org/10.1080/02660830.2019.1604305>.

siguiente capítulo expone los retos que enfrentan las maestras de primaria en la materialización del derecho a la educación intercultural plurilingüe en sus escuelas primarias. A la luz de lo anterior, se plantean las principales estrategias y propuestas sugeridas por las maestras. La última parte del texto está dedicada a presentar las conclusiones y las implicaciones de la tesis en el contexto de la educación primaria “indígena”.

I. CASO DE ESTUDIO: LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL PLURILINGÜE EN OAXACA

Con el objetivo de contextualizar la investigación, este capítulo está dedicado a presentar el caso de estudio y el enfoque metodológico en el que se basa la presente tesis. En primer lugar, se exponen datos relevantes sobre el estado de Oaxaca y su sistema de educación pública primaria en la modalidad “indígena”. Posteriormente, se desarrolla la metodología que ha guiado la presente investigación sobre cómo se materializa el derecho a la educación intercultural plurilingüe en las aulas en Oaxaca desde la perspectiva de las maestras de educación primaria.

1.1 El contexto oaxaqueño

Debido a su conformación socio-política y económica, Oaxaca está compuesta por las siguientes ocho regiones geográficas: Sierra de Flores Magón, Costa, Istmo, Mixteca, Sierra de Juárez, Sierra Sur, Cuenca del Papaloapan y Valles Centrales. En específico, el estado tiene 570 municipios de los cuales 417 son regidos bajo sistemas normativos “indígenas”.¹² Además de los grupos afrodescendientes, los pueblos originarios que habitan en el territorio oaxaqueño son los Amuzgos, Cuicatecos, Chatinos, Chinantecos, Chocholtecos, Chontales, Huaves, Ixcatecos, Mazatecos, Mixes, Mixtecos, Nahuas, Tacuates, Triquis, Zapotecos y Zoques. En este contexto, Oaxaca es el estado con el mayor porcentaje de personas que se consideran “indígenas” del país. El Censo de Población y Vivienda 2020 registró que en el territorio residen aproximadamente 2,702,716 personas con tres años y más que se autoadscriben como “indígenas”, lo cual representa el 69.18% de la población estatal.¹³ Es decir, siete de cada diez personas pertenecen a este sector poblacional. Asimismo, en este estado se concentra el 16.5% de personas de tres años de edad y más que hablan lengua “indígena” en México, pues 31 personas de cada 100 habitantes en Oaxaca son hablantes de una lengua.¹⁴ De 1,221,555 personas que hablan lengua originaria en

¹² “Dictámenes de métodos de elección de concejalías a los ayuntamientos que se rigen por sistemas normativos indígenas 2021-2022,” Instituto Estatal Electoral y de Participación Ciudadana de Oaxaca, 22 de junio de 2022, <https://www.ieepco.org.mx/cat-info/dictamenes-sni2022>.

¹³ “Censo de Población y Vivienda 2020,” Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

¹⁴ “Panorama sociodemográfico de México,” Instituto Nacional de Estadística y Geografía, <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/tableros/panorama/>.

la entidad federativa, el 10.98% no habla español.¹⁵ Como resultado, Oaxaca es uno de los estados con mayor diversidad lingüística, étnica y cultural en el país.

Sin embargo, Oaxaca también es la segunda entidad con un nivel *muy alto* de rezago social, es decir, hay una alta marginación de aspectos sociales como salud, educación, calidad y espacios en la vivienda, servicios básicos y activos del hogar.¹⁶ En este contexto, pese a ser más del 50% de la población, gran parte de las personas integrantes de pueblos originarios enfrentan cotidianamente prácticas discriminatorias que limitan el ejercicio de sus derechos fundamentales, cuyos efectos se trasladan a diferentes ámbitos como el educativo. Hay varios indicadores alarmantes relacionados con las condiciones de vida de las personas originarias como un alto porcentaje de pobreza y pobreza extrema, rezago educativo, carencia por acceso a los servicios de salud y seguridad social, inasistencia escolar, analfabetismo, y carencia de servicios básicos.¹⁷

En la configuración de las relaciones entre el estado y los diversos pueblos originarios, Oaxaca no es la excepción, pues en la actualidad las dinámicas coloniales de parte del estado aún están presentes. El gobierno continúa implementando políticas que pretenden borrar o despojar a los pueblos de su misma existencia, lenguas, territorios, historia y culturas. El ámbito educativo es un ejemplo claro de estas dinámicas de poder asimétrico con posturas coloniales como es analizado en los siguientes capítulos.

En cuanto a la educación primaria “indígena”, Oaxaca es el segundo estado con mayor volumen de primarias, docentes y estudiantes en esta modalidad del país. En el ciclo 2021-2022, la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa registró de manera preliminar un total de 10,300 escuelas primarias “indígenas” en modalidad escolarizada con 37,271 docentes adscritos que atendían a 790,312 estudiantes en el país.¹⁸ Cabe mencionar que los y las docentes fueron consideradas tantas veces como en centros de trabajo estén adscritos, por lo que en realidad el número podría ser menor y es necesario tomar con reserva dichas cifras. Dentro del sistema educativo “indígena”, Oaxaca cuenta con aproximadamente el 17.15% de las escuelas, el 15% de estudiantes en modalidad escolarizada y el 18% de los maestros y maestras

¹⁵ “Panorama sociodemográfico de México,” Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

¹⁶ “Índice de rezago social,” Sistema Nacional de Información Estadística y Geográfica, última actualización 2020, <https://www.snieg.mx/cni/escenario.aspx?idOrden=1.1&ind=6200009454&gen=517&d=s>.

¹⁷ Instituto Nacional de las Mujeres, *Población indígena*, última actualización mayo de 2021, 2-3 http://estadistica.inmujeres.gob.mx/formas/tarjetas/Poblacion_indigena.pdf.

¹⁸ “Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa,” Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa, consultado 19 de mayo de 2022, <https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>.

del total de primarias “indígenas” del país. Es decir, hay 6,957 docentes y 118,989 estudiantes adscritos en las 1,766 primarias “indígenas” de Oaxaca.¹⁹ Si bien las cifras revelan la fuerte presencia de esta modalidad educativa, en los últimos ciclos escolares hay una tendencia decreciente en todas las categorías como puede ser observado en la tabla 1.

Tabla 1. Estadísticas de educación primaria indígena en Oaxaca desde 2017 hasta 2022.²⁰

Modalidad escolarizada: educación primaria indígena					
	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022
Escuelas	1,773	1,791	1,774	1,775	1,766
Alumnas y alumnos	129,460	127,286	121,709	121,122	118,989
Docentes	<u>4,283</u>	<u>6,914</u>	<u>7,167</u>	<u>7,168</u>	<u>6,957</u>
Mujeres	3,447	3,548	5,293	5,116	4,758
Hombres	3,330	3,366	1,874	2,052	2,119

Las estadísticas educativas muestran que el número de estudiantes de primarias “indígenas” disminuye todos los años desde 2017. No obstante, la reducción más drástica fue observada en el ciclo escolar 2019-2020 donde se registraron 5,577 estudiantes menos en escuelas de educación primaria “indígena” que en el ciclo anterior. Aunque la cantidad de escuelas aumentó en el ciclo 2018-2019, la tendencia decreciente también está presente en el caso de escuelas que ofrecen el

¹⁹ “Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa,” Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa.

²⁰ Fuente: Elaboración propia con datos de “Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa,” Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa; Dirección General de Educación Indígena, *Prontuario Estadístico de la Educación Indígena Nacional 2017-2018* (Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública, 2019), http://dgei.basica.sep.gob.mx/es/prontuarios-estadisticos/2017-2018/pe_2017-2018.html; Dirección General de Educación Indígena, *Información Estadística Oaxaca 2018-2019*, consultado 1 de mayo de 2022, http://dgei.basica.sep.gob.mx/files/infografias/2018-2019/oc_2018_2019.pdf; Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa, *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2020-2021* (Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública, 2021), https://planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2020_2021_bolsillo.pdf.

sistema educativo de primaria “indígena”. Desde el 2019, al igual que el número de estudiantes, las escuelas disminuyeron rápidamente. En comparación con el ciclo 2018-2019, donde fue registrada la cantidad más alta de primarias “indígenas” desde 2017 hasta la fecha, actualmente hay 25 escuelas menos. En el ciclo que inició en 2021, disminuyó tanto la cantidad de escuelas como estudiantes de educación primaria “indígena”. Por el contrario, las cifras relacionadas con el personal docente adscrito aumentaron en tres ciclos escolares. En 2018-2019, hubo 2,631 docentes más; después, a mitad de 2019 se incorporaron 253 docentes y, finalmente, sólo 1 docente más a inicios del ciclo 2020. A pesar de lo anterior, para el ciclo 2021-2022, las y los docentes adscritos a una primaria “indígena” disminuyeron a 6,957, siguiendo así la tendencia de las otras dos categorías.

En Oaxaca, como resultado de la reforma educativa de 2015, existen dos grupos a grandes rasgos que coordinan la educación primaria en esta modalidad: la Unidad de Educación Indígena (UEI) –antes llamada Dirección de Educación Indígena– del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) y la Dirección General de Educación de los Pueblos Originarios de Oaxaca (DGEPOO), la cual no cuenta con reconocimiento por parte del IEEPO.²¹ La UEI, en 2012, formuló el Documento Base de Educación de los Pueblos Originarios, documento que rige el trabajo de aproximadamente cinco mil docentes.²² Además, el magisterio también es un actor clave en esta modalidad no sólo por su resistencia en contra de las políticas educativas federales, sino también por su participación en este ámbito. Tal es el caso de la Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), desde la cual el magisterio indígena ha impulsado proyectos educativos como aquel incorporado a la Ley Estatal de Educación del 9 de noviembre de 1995.²³ Otro ejemplo es el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) formulado en 2008 por la Sección 22 como modelo de educación pública, así como herramienta de resistencia contra la reforma educativa debido a la participación directa del magisterio en su diseño y propuesta –como fue comentado por algunas de las maestras que participaron en esta investigación–. Si bien dicho Plan no ha sido

²¹ Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, “El IEEPO desconoce estructuras al margen de la Ley,” 9 de enero de 2020, <https://www.oaxaca.gob.mx/ieepo/el-ieepo-desconoce-estructuras-al-margen-de-la-ley/>.

²² Benjamin Maldonado Alvarado y Carlos Luis Maldonado Ramírez, “Educación e interculturalidad en Oaxaca: avances y desafíos,” *Sinéctica* núm. 50 (2018): 5, [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-006](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-006).

²³ Benjamin Maldonado Alvarado, *Los indios en las aulas: dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca* (Oaxaca: Centro INAH, 2000), 96, http://www.cseio.edu.mx/bibliotecavirtual/Sociales/Descargar/los_indios_en_las_aulas.pdf.

implementado en todo el sistema, hay escuelas adscritas a la Sección 22 que tienen como eje rector el PTEO.

En este sentido, Oaxaca presenta uno de los contextos más idóneos para el estudio de la educación intercultural plurilingüe, debido a que no sólo cuenta con una de las coberturas más amplias en esta modalidad educativa, sino también hay un alto número de maestras en las aulas. Del mismo modo, en Oaxaca se han desarrollado reflexiones y propuestas por parte de actores no estatales sobre la educación para niños y niñas de pueblos originarios como es el caso del PTEO. No obstante, la realidad de la educación primaria “indígena” es mucho más compleja de lo que se puede observar en los indicadores mencionados. Por lo anterior, la presente tesis busca tener una mejor comprensión de la realidad de esta modalidad –en sus retos y en sus posibilidades– a partir de los conocimientos y experiencias de profesoras de educación primaria con base en la estrategia metodológica detallada en el siguiente apartado.

1.2 Metodología

El trabajo es un estudio cualitativo basado en entrevistas semi-estructuradas a profundidad y complementado con un análisis documental. Para la elaboración de la tesis, la estrategia fue comenzar con la construcción del marco conceptual y el marco jurídico del derecho a la educación intercultural plurilingüe. En esta primera etapa, los recursos documentales consultados primordialmente fueron artículos y libros académicos, así como disposiciones normativas mexicanas e instrumentos internacionales vinculantes y no vinculantes. A su vez, se utilizaron sentencias de la Suprema Corte de Justicia de la Nación de México (SCJN) y de la Corte Interamericana de Derechos Humanos que ahondan en el derecho a la educación de los pueblos originarios. Asimismo, se hizo hincapié en las observaciones generales y directrices en materia del derecho a la educación emitidas por algunos comités de las Naciones Unidas.

Un elemento central de esta tesis es el análisis de la dimensión institucional-escolarizada en la educación primaria desde la perspectiva de actoras en el proceso de aprendizaje-enseñanza en la modalidad “indígena”: las maestras, quienes representan el 68.39% del total de docentes adscritos en este sistema educativo en Oaxaca durante el ciclo escolar 2021-2022.²⁴ El objetivo

²⁴ “Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa,” Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa.

principal de la tesis es reconocer la realidad del derecho a la educación a partir de los conocimientos y las experiencias de profesoras originarias de primaria en la modalidad “indígena” en Oaxaca. En este sentido, el planteamiento de la tesis desde el punto de vista de mujeres docentes está orientado por una metodología jurídica feminista. Tradicionalmente, el Derecho y la ciencia jurídica son una manifestación del punto de vista masculino, por lo que han silenciado la perspectiva de las mujeres bajo una falsa pretensión de neutralidad.²⁵ Como crítica a lo anterior, la tesis pretende contribuir en los estudios jurídicos del derecho a la educación intercultural plurilingüe de niños y niñas integrantes a pueblos originarios mediante la comprensión de cómo se materializa este derecho en las aulas. Sin embargo, esto no es propiamente una perspectiva metodológica de género; al menos no en el sentido de que se hayan hecho preguntas sobre las mujeres en la educación o que se pretenda resaltar los efectos de la misma en las mujeres. Algunos elementos de perspectiva de género sí fueron parte de las entrevistas, pero esto se deriva de la perspectiva de las maestras, en tanto mujeres y, de hecho, puede considerarse una primera aportación de la estrategia metodológica.

La perspectiva metodológica que orientó esta investigación reconoce el debate en torno a los métodos de investigación en el contexto de pueblos originarios. De acuerdo con Linda Tuhiwai en *Decolonizing Methodologies*, la investigación es una actividad socio-política que se desarrolla en contextos específicos y no un ejercicio académico inocente, debido a su conexión histórica con el colonialismo e imperialismo occidental.²⁶ Así pues, el objetivo es construir este trabajo poniendo en el centro los conocimientos, las perspectivas y las experiencias de actoras sociales que tradicionalmente el Derecho no ha excluido en la construcción del conocimiento jurídico. Como se verá a lo largo de esta tesis, este conocimiento, además de ser un compromiso epistémico de esta investigación, contribuye a entender la realidad de la educación intercultural plurilingüe en Oaxaca.

Atendiendo a lo anterior, además de la investigación documental, se realizaron entrevistas a maestras de educación primaria “indígena” en Oaxaca. Las maestras fueron contactadas bajo los siguientes criterios: 1) identificarse como mujeres integrantes de un pueblo originario; 2) ser profesoras de primaria en la modalidad “indígena”; 3) impartir clases en una

²⁵ Rosa Ricoy, “Teorías jurídicas feministas,” en *Enciclopedia de filosofía y teoría del derecho* 1, eds. Jorge Luis Fabra Zamora y Álvaro Núñez Vaquero (México: UNAM, 2015), 460, <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/8/3875/16.pdf>.

²⁶ Ricoy, “Teorías jurídicas feministas,” 5.

escuela pública ubicada en pueblos originarios de Oaxaca, y 4) enseñar-hablar una lengua originaria. Se consideró pertinente delimitar la presente investigación al nivel educativo primaria, debido a que es el periodo con mayor duración y es considerado como *el componente más importante de la educación básica*.²⁷ Después de la revisión de literatura, se realizaron los primeros contactos con docentes en el contexto “indígena” y con investigadoras afines a la temática. Esta interacción junto con la literatura fueron las bases para la elaboración de las preguntas guías para la entrevista, la cual estaba compuesta por cinco ejes: la historia de vida de la entrevistada; la comprensión conceptual de la interculturalidad; la realidad de la interculturalidad; la educación bilingüe, y el futuro de la educación intercultural. En total, fueron entrevistadas cuatro maestras de escuelas primarias ubicadas dos en la región de la Sierra de Flores Magón, una en la Costa y una en la Sierra Sur– todas adscritas a la Sección 22. En promedio las maestras tienen 12.5 años de experiencia como docentes de primaria y todas tienen una formación de, al menos, licenciatura concluida en la educación para el medio indígena o afines.

Durante la entrevista, se informó del propósito de las entrevistas y que la investigación se realizó como parte de los requisitos para obtener el grado de licenciada en derecho en el Centro de Investigación y Docencia Económicas. Del mismo modo, se recabó el consentimiento para participar y grabar la entrevista indicando que esta podría ser anónima; no obstante, las maestras eran libres de indicar si deseaban que se incluyera su nombre. La participación de las maestras Beatriz Montesinos Fernández, Enereida Martínez Suárez, Teresa Soriano Román y otra maestra –quien será referida como Rosi para respetar su solicitud de anonimato– fue fundamental para la elaboración de este trabajo, agradezco su colaboración y valiosas aportaciones. A pesar del consentimiento dado por una parte de las entrevistadas, en este trabajo no se indican los datos de las escuelas en las que laboran dado que no es posible presentar un recuento completo sin revelar la identidad de todas las maestras, debido a que sus escuelas son las únicas instituciones de este tipo en su comunidad. La última fase del proceso de investigación consistió en la sistematización y el análisis de las respuestas de las maestras.

Al tratarse de una investigación cualitativa, el principal objetivo de la tesis es entender a profundidad el punto de vista de las personas entrevistadas. La intención nunca fue llevar a cabo

²⁷ Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, *Observaciones generales No. 13: El Derecho a la Educación (Artículo 13)*, ¶ 9, E/C.12/1999/10 (8 de diciembre de 1999).

las entrevistas bajo un criterio de representatividad que permitiera generalizar la experiencia docente. Al contrario, el interés se centró en la heterogeneidad de vivencias y contextos de determinadas profesoras de primaria en la modalidad “indígena”, por lo que las entrevistas a profundidad fueron idóneas para obtener información descriptiva que permitiera conocer a la visión de estas mujeres como agentes involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es importante reconocer que no será posible una exploración más profunda en Oaxaca debido a las características temporales asignadas a la elaboración de la tesis.

II. EL DERECHO DE LA NIÑEZ DE PUEBLOS ORIGINARIOS A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL PLURILINGÜE

El problema de los pueblos originarios en Oaxaca es que muchos no tienen derecho a la educación cuando debería de ser un derecho para todos.

–Rosi (maestra de primaria anónima)

La realización del derecho a la educación no es inmediata, pues al contrario es un logro progresivo para, por un lado, extender gradualmente este derecho y, por el otro, incluir a las personas que históricamente han sido excluidas.²⁸ Esta extensión tiene cuatro etapas fundamentales que inicia con el reconocimiento de la educación como derecho humano y, posteriormente, la segregación en el acceso a la educación a las personas pertenecientes a minorías.²⁹ La tercera etapa, bajo un proceso de asimilación, es la integración de estos grupos obligándoles a adaptarse a la enseñanza diseñada para los grupos hegemónicos, sin considerar las diferencias.³⁰ La última etapa implica pasar de la integración a la adaptación a la diversidad donde la educación impartida se adapta al interés superior de la niñez.³¹ Dentro de este contexto, en este capítulo se estima pertinente reconstruir el marco jurídico internacional y nacional del derecho a la educación intercultural plurilingüe para las y los niños pertenecientes a pueblos originarios. Con la finalidad de identificar el alcance y contenido de este derecho, primero se analiza el derecho a la educación en términos generales y, posteriormente, el derecho de la niñez originaria a la educación intercultural plurilingüe. En un tercer apartado se complementa el planteamiento formal con las consideraciones sobre otros derechos involucrados con la educación en el contexto de pueblos originarios desde el punto de vista de las maestras entrevistadas para abonar en la construcción del conocimiento jurídico.

²⁸ Katarina Tomaševski (Relatora Especial de la Comisión de Derechos Humanos sobre el derecho a la educación), *Los derechos económicos, sociales y culturales*, ¶ 28, E/CN.4/2003/9 (16 de enero de 2003).

²⁹ Tomaševski, *Los derechos económicos, sociales y culturales*, ¶ 28.

³⁰ Tomaševski, *Los derechos económicos, sociales y culturales*, ¶ 28.

³¹ Tomaševski, *Los derechos económicos, sociales y culturales*, ¶ 28.

2.1 El derecho a la educación

El artículo 3º de la CPEUM reconoce el derecho de todas las personas y la obligación del estado de garantizar y proporcionar la educación básica (inicial, preescolar, primaria y secundaria), media superior y superior –sin discriminación alguna.³² De acuerdo con la Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN), el derecho a la educación puede ser definido como “una prerrogativa [...] a recibir la formación, la instrucción, dirección o enseñanza necesarias para el desarrollo armónico de todas sus capacidades cognitivas, intelectuales, físicas y humanas”.³³ Es decir, el derecho a la educación es elemental para la formación de las personas en aspectos tanto personales como sociales con el objetivo de desarrollar sus capacidades. Al respecto, la primera Relatora Especial de la Comisión de Derechos Humanos sobre el derecho a la educación –Katarina Tomaševski– señala que la educación no sólo es un derecho civil y político, sino también económico, social y cultural que está vinculado estrechamente con los demás derechos humanos, pues es una condición esencial para el ejercicio de otros derechos.³⁴ En palabras del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la educación es un derecho humano fundamental en sí mismo y para la realización de otros derechos humanos.³⁵

Conforme a la tesis de jurisprudencia 1a./J.79/2017, el artículo 3º constitucional configura el contenido mínimo del derecho a la educación, el cual debe ser extendido gradualmente bajo el principio de progresividad.³⁶ Asimismo, al ser la educación un derecho social, esta disposición constitucional es considerada como una *posición jurídica definitiva* y una

³² Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM], art. 3, Diario Oficial de la Federación [DOF], 05-02-1917, última reforma 28-05-2021.

³³ Tesis aislada de rubro “DERECHO A LA EDUCACIÓN. ES UNA ESTRUCTURA JURÍDICA COMPLEJA QUE SE CONFORMA CON LAS DIVERSAS OBLIGACIONES IMPUESTAS TANTO EN LA CONSTITUCIÓN, COMO EN LOS DIVERSOS INSTRUMENTOS INTERNACIONALES.” [Registro: 2009184, Décima Época, Fuente: Seminario de la Federación y su Gaceta, mayo de 2015, Página: 425, Tesis: 1a. CLXVIII/2015 (10a.)]

³⁴ Tomaševski, *Los derechos económicos, sociales y culturales*, ¶ 29.

³⁵ Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, *Observaciones generales No. 13*, ¶ 1.

³⁶ Tesis jurisprudencial de rubro “DERECHO A LA EDUCACIÓN. SU CONFIGURACIÓN MÍNIMA ES LA PREVISTA EN EL ARTÍCULO 3o. CONSTITUCIONAL.” [Registro: 2015297, Décima Época, Fuente: Seminario de la Federación y su Gaceta, octubre de 2017, Página: 181, Tesis: 1a./J. 79/2017 (10a.)]

posición de defensa puesto que no sólo no es susceptible de restricción, sino también impone a los y las legisladoras la obligación de no restringirla.³⁷

De acuerdo con los criterios orientativos en la materia, la educación debe basarse en el respeto de la dignidad de las personas y los enfoques de derechos humanos e igualdad sustantiva.³⁸ La educación impartida por el estado, además de universal, tiene que ser obligatoria, inclusiva, laica, gratuita y pública.³⁹ Aunado a los criterios anteriores, la educación también debe ser democrática, nacional, inclusiva, equitativa, intercultural, integral, de excelencia y contribuir a la mejor convivencia humana.⁴⁰ En este sentido, el estado está obligado a implementar medidas para garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación de todas las personas tomando en consideración aquellas desigualdades en el acceso, tránsito y permanencia que existen en los servicios educativos. En contextos de vulnerabilidad social, las políticas educativas implementadas por el estado deben ser incluyentes y transversales.⁴¹

Para contribuir al cumplimiento de los criterios anteriores, el estado tiene la obligación de garantizar la idoneidad y contribución a los fines educativos de los materiales didácticos, la infraestructura educativa, su mantenimiento y las condiciones del entorno.⁴² Asimismo, para determinar los planes y programas de estudio de educación básica, el o la Presidente considerará la opinión no sólo de los gobiernos estatales, sino también de los actores sociales involucrados en el ámbito educativo, las realidades y contextos.⁴³

En relación con la niñez, el derecho a la educación goza de una protección *especial o reforzada* al involucrar obligaciones de prestación adicionales a cargo del estado, puesto que es considerado que los menores están en una posición de mayor vulnerabilidad.⁴⁴ Con el fin de garantizar plenamente sus derechos, el estado está obligado a priorizar el interés superior de la niñez como principio rector tanto en el acceso, permanencia y participación en el sistema educativo, así como en las políticas públicas dirigidas a la niñez.⁴⁵ En línea con lo anterior, la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos reconoce que las violaciones de

³⁷ Amparo en revisión 115/2019, Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia [SCJN] (21-11-2019), ¶¶ 54 - 56.

³⁸ CPEUM, art. 3, para. 4.

³⁹ CPEUM, art. 3, para. 2.

⁴⁰ CPEUM, art. 3, frac. II.

⁴¹ CPEUM, art. 3, frac. II, inciso e).

⁴² CPEUM, art. 3, para. 10.

⁴³ CPEUM, art. 3, para. 11.

⁴⁴ Amparo en revisión 115/2019, ¶ 82.

⁴⁵ CPEUM, art. 3, para. 5 y art. 4, para. 9.

los derechos humanos de la niñez –como su derecho a la educación– implican una doble agresión. Por un lado, en sentido positivo, el estado les priva de las condiciones mínimas de vida e impidiendo el desarrollo de su personalidad al incumplir su deber de prestación.⁴⁶ Por el otro lado, en sentido negativo, la violación repercute contra su integridad física, psíquica y moral.⁴⁷

Asimismo, el contenido mínimo del derecho a la educación también está definido por los tratados internacionales. Este derecho está reconocido en el artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC);⁴⁸ el 13 y 16 del Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales;⁴⁹ el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos,⁵⁰ y los artículos 28 y 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño.⁵¹ Entre otras cosas, estas disposiciones concluyen que toda persona debe tener acceso a la enseñanza básica sin discriminación –de manera obligatoria, universal y gratuita– con un contenido que posibilite su autonomía, así como que le habilite como parte de una sociedad democrática.

Con el fin de comprender las obligaciones estatales respecto al derecho a la educación, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, en las *Observaciones Generales No. 13*, estableció las siguientes cuatro características fundamentales de la educación –también conocidas como *las cuatro As*– para garantizar este derecho: 1) asequibilidad o disponibilidad, 2) accesibilidad, 3) aceptabilidad y 4) adaptabilidad.⁵² La primera se refiere a la gratuidad y obligatoriedad de la educación para toda la niñez en edad escolar, así como a la existencia de escuelas, materiales, infraestructura, docentes y modalidades suficientes.⁵³ La accesibilidad atiende a que se garantice el derecho para todas las personas a la luz del principio de no discriminación y la posibilidad de adoptar medidas positivas para extender su acceso a grupos

⁴⁶ “Niños de la Calle” (*Villagrán Morales y otros*) Vs. Guatemala, Sentencia de Fondo, Ct. Inter-Am. D.H. (Ser. C) No. 63, ¶ 191 (19 de noviembre de 1999).

⁴⁷ *Niños de la Calle*, Ct. Inter-Am. D.H., ¶ 191.

⁴⁸ Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, art. 13, 16 de diciembre de 1966, 993 U.N.T.S. 3 (entrada en vigor 3 de enero de 1976).

⁴⁹ Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, arts. 13 y 16, 17 de noviembre de 1988, Ser. Tratados OEA 69, (entrada en vigor 16 de noviembre de 1999).

⁵⁰ Declaración Universal de Derechos Humanos, art. 26, 10 de diciembre de 1948, UN Doc. A/810 71.

⁵¹ Convención sobre los Derechos del Niño, arts. 28 y 29, 20 de noviembre de 1989, 44 UN GAOR Supp. (Núm. 49) 67 (entrada en vigor 2 de septiembre de 1990).

⁵² Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, *Observaciones generales No. 13*, ¶ 6.

⁵³ Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, *Observaciones generales No. 13*, ¶ 6.

históricamente marginados.⁵⁴ La educación debe ser aceptable, es decir, la forma y fondo tiene que ser apropiada y de calidad para los y las estudiantes.⁵⁵ La última dimensión plantea que la educación debe adaptarse a sus estudiantes y no viceversa, por lo que ésta responde a los diferentes contexto socio-culturales y los cambios en las necesidades de los y las alumnas y la sociedad.⁵⁶ Lo anterior es particularmente relevante para una comprensión de la necesidad de que la educación sea también comprendida en el marco de las diferencias internas de países como México. Efectivamente, como ejemplo de la obligación de facilitar la aceptabilidad de la educación, el Comité menciona que la adopción de medidas positivas para que la educación sea culturalmente aceptable para las minorías y las poblaciones indígenas facilita esta característica,⁵⁷ inclusive algo similar se puede decir respecto del criterio de adaptabilidad.

2.2 El derecho a la educación intercultural plurilingüe de la niñez integrante de pueblos originarios

En materia de educación intercultural plurilingüe, hay diversos instrumentos que ponen de relieve la prioridad de una educación que responda a estas características. El reconocimiento de este derecho es resultado de la continua lucha de los pueblos originarios en contra de los procesos de homogeneización y discriminación estructural. Es posible identificar disposiciones que contengan este derecho en tratados internacionales, así como encontrarlo contemplado en el derecho nacional a través de distintas herramientas. Es relevante mencionar que la Ley General de Educación dedicó un capítulo específico para esta materia. Sin embargo, el 30 de junio de 2021, el Pleno de la SCJN invalidó los artículos 56, 57 y 58 que comprendían el Capítulo VI “De la Educación Indígena” de dicha ley en la acción de inconstitucionalidad 121/2019.⁵⁸ Lamentablemente, al momento de redactar la tesis, el Congreso de la Unión todavía no ha expedido las nuevas disposiciones en esta materia.

⁵⁴ Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, *Observaciones generales No. 13*, ¶ 6.

⁵⁵ Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, *Observaciones generales No. 13*, ¶ 6.

⁵⁶ Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, *Observaciones generales No. 13*, ¶ 6.

⁵⁷ Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, *Observaciones generales No. 13*, ¶ 50.

⁵⁸ La SCJN determinó que las autoridades violaron el derecho a la consulta de los pueblos y comunidades originarias y afroamericanas, ya que únicamente realizaron foros no vinculantes mediante procedimientos que no eran culturalmente adecuados ni tutelaban los intereses de las comunidades. Por lo tanto, la SCJN declaró la invalidez de las normas impugnadas y ordenó al Congreso realizar la respectiva consulta a los pueblos y comunidades indígenas y afroamericanas previo a la expedición de la legislación en materia de educación “indígena”.

Como fue mencionado, la CPEUM en el artículo 3º, fracción II, establece como criterio general de la educación la interculturalidad basada en la promoción de “la convivencia armónica entre las personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos en un marco de inclusión social”.⁵⁹ Es decir, en teoría, en México toda la educación es intercultural, sin importar la modalidad o nivel educativo. Por lo tanto, la educación impartida a todas las personas debería cumplir con esta característica. Esta visión de la interculturalidad será analizada a mayor profundidad en el capítulo siguiente. En lo relativo a los pueblos originarios, a la luz de los diferentes pueblos que habitan en el territorio, la fracción IV del apartado A del artículo 2º constitucional reconoce el derecho a la libre determinación y autonomía de los pueblos originarios para “preservar y enriquecer los elementos que constituyan su cultura e identidad, incluyendo sus lenguas y conocimientos”.⁶⁰ Dentro de este derecho, la educación impartida en comunidades y pueblos originarios está estrechamente vinculada con elementos relacionados con su autodeterminación y la conservación de su cultura e identidad. Ante los rezagos y carencias educativas presentes en los pueblos originarios y con la finalidad de salvaguardar sus derechos, el estado está obligado a impartir educación bilingüe e intercultural en las comunidades originarias; establecer programas educativos en consulta con las comunidades originarias de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos,⁶¹ e impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas en México.⁶² En relación con el criterio de equidad que establece la fracción II del artículo 3º, la educación en los pueblos y comunidades originarias será plurilingüe e intercultural basada en el respeto, promoción y preservación de patrimonio histórico y cultural.⁶³

En el amparo en revisión 584/2016, la Segunda Sala de la SCJN interpretó el contenido de los artículos 2º y 3º de la CPEUM en cuanto al contenido y alcance del derecho de la niñez integrante de pueblos originarios a una educación intercultural bilingüe. En dicho amparo, la Segunda Sala concluyó que este derecho se basa en

⁵⁹ CPEUM, art. 3, frac. II, inciso g).

⁶⁰ CPEUM, art. 2, apartado A, frac. IV.

⁶¹ En materia de elaboración de los planes, programas y materiales educativos, existe una relación estrecha entre el derecho a la consulta y la educación intercultural bilingüe de los pueblos originarios de conformidad con los artículos 2º de la CPEUM y 6 del Convenio 169 de la OIT. De acuerdo con los criterios internacionales, la consulta debe ser de carácter previo, culturalmente adecuada, informada y de buena fe con la finalidad de llegar a un acuerdo.

⁶² CPEUM, art 2 apartado B frac II y art. 3, frac. II, inciso e).

⁶³ CPEUM, art. 3, frac. II, inciso e).

el reconocimiento de la pluralidad cultural y lingüística de la Nación y en el respeto de la identidad cultural, la propia historia, lengua, valores y costumbres de cada pueblo y comunidad indígenas, pero también en el reconocimiento de la importancia de la unidad nacional, lo que supone favorecer la integración de los miembros de dichos pueblos y comunidades a la vida productiva y democrática del país sin distinción alguna [...] no para asimilar, desaparecer o subordinar estas culturas y sus lenguas sino para que, sobre la base del reconocimiento de su existencia y del respeto a su identidad, formen parte y puedan acceder al desarrollo económico y cultural de la nación como una forma de abatir las carencias y rezagos en que se encuentran y mejorar sus condiciones de vida.⁶⁴

A pesar de que la Segunda Sala de la SCJN reconoce la diversidad y afirma que la interpretación no tiene la finalidad de *asimilar, desaparecer o subordinar*, la SCJN paradójicamente respalda una visión nacionalista y paternalista que favorece la *unidad nacional* –concepto cuyo significado es ambiguo– y limita el principio de libre autodeterminación y autonomía de los pueblos originarios. Detrás del fallo de la SCJN subyace la noción de que solamente es válido el modo de vida, desarrollo y organización establecido por el estado –desestimando otras formas y visiones que en la vida cotidiana están presentes dentro del territorio mexicano. La SCJN, además, no considera si las personas integrantes de uno o varios pueblos originarios quieren integrarse a la vida productiva y democrática del país o acceder al desarrollo de la nación.⁶⁵ En este sentido, la visión de la SCJN se asemeja a la interculturalidad funcional para el estado, la cual continúa una educación con las asimetrías y desigualdades socio-culturales que han estado presentes mediante el reconocimiento de la diversidad e inclusión de los grupos excluidos históricamente como será mencionado en el siguiente capítulo.

En el marco del derecho internacional, el derecho a la educación de los integrantes de pueblos originarios, así como la obligación estatal de garantizar ese derecho están contempladas de manera particular en instrumentos ratificados por México. Por ejemplo, el Convenio núm. 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales de la Organización (Convenio 169).⁶⁶ Conforme al Convenio 169, la educación tiene el objetivo de impartir a la niñez “conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente

⁶⁴ Amparo en revisión 584/2016, Segunda Sala de la SCJN, 31.

⁶⁵ Ricardo Alberto Ortega Soriano, “La política sobre la técnica: algunos obstáculos no jurídicos para la justiciabilidad de los derechos económicos, sociales y culturales en las democracias constitucionales,” en *Los derechos sociales en México. Reflexiones sobre la Constitución de 1917*, coord. Juan Antonio Cruz Parcero (Querétaro: Instituto de Estudios Constitucionales del Estado de Querétaro, 2020), 311, <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/13/6409/11.pdf>.

⁶⁶ Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales (núm. 169), art. 26, 27 de junio de 1989, 72 Oficial Bull. 59 (entrada en vigor 5 de septiembre de 1991).

y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la comunidad nacional”.⁶⁷ Además de ser necesario garantizar la enseñanza en su propia lengua cuando es viable y lengua nacional, la educación debe atender a las necesidades particulares de las comunidades, su historia, conocimientos, técnicas, sistemas de valores y aspiraciones socio-económicas.⁶⁸ Para lograr lo anterior, el estado está obligado a contar con la participación de las comunidades en el diseño e implementación de los programas educativos es una obligación del estado.⁶⁹

Otros instrumentos relevantes son el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y la Convención sobre los Derechos del Niño. Ante la presencia de personas de origen “indígena” o minorías étnicas o lingüísticas, estos tratados salvaguardan su derecho, en común con los demás integrantes de su grupo, a tener su propia vida cultural y a emplear su propio idioma.⁷⁰ En la *Observación General No. 1* sobre el artículo 29, el Comité de los Derechos del Niño reconoció que cada infancia tiene necesidades de aprendizaje propias, así como características, intereses y capacidades únicas.⁷¹ En este sentido, los programas educativos deben adecuarse para respetar los derechos de la niñez integrante de pueblos y comunidades originarias considerando sus particularidades.

Cabe mencionar que la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas reconoce el derecho a la educación sin discriminación de las personas integrantes de pueblos originarios –en particular de la niñez– por lo cual resalta la importancia del derecho al acceso de educación en su lengua y cultura, el establecimiento y control de sus sistemas educativos e instituciones docentes bajo métodos culturalmente adecuados de enseñanza y aprendizaje, y a que sus tradiciones, historias, culturas y aspiraciones estén reflejadas en los programas educativos.⁷² La Declaración señala que el estado adoptará medidas afirmativas para garantizar el logro progresivo de este derecho con la finalidad de que el estado evite dar un mismo trato a la población originaria que se encuentra en una situación diferente a la población mayoritaria.

⁶⁷ Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales, art. 29.

⁶⁸ Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales, art. 27.1 y art. 28.

⁶⁹ Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales, art. 27.2.

⁷⁰ Convención sobre los Derechos del Niño, art. 30; Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, art. 27, 16 de diciembre de 1966, 999 U.N.T.S 171 (entrada en vigor 23 de marzo de 1976).

⁷¹ Comité de los Derechos del Niño, *Observación general no. 1: Propósitos de la educación (Párrafo 1 del Artículo 29)*, ¶ 9, CRC/GC/2001/1 (2001).

⁷² Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, art. 14 y 15.1, 13 de septiembre de 2007, A/RES/61/295.

En el caso *Comunidad Indígena Xákmok Kásek v. Paraguay*, la Corte Interamericana de Derechos Humanos advirtió que, para satisfacer el derecho a la educación básica en comunidades “indígenas”, el estado debe adoptar una perspectiva etno-educativa y medidas positivas.⁷³ En México, la Segunda Sala de la SCJN en el amparo en revisión 584/2016 identificó que la educación intercultural bilingüe debe ser 1) nacional, 2) accesible, 3) multicultural y 4) bilingüe. La primera característica señala incluir los contenidos esenciales del marco nacional, así como los objetivos educativos.⁷⁴ La accesibilidad está basada en generar las condiciones administrativas, pedagógicas y sociales para facilitar y garantizar el ingreso, permanencia y logro educativo.⁷⁵ La multiculturalidad implica que la educación no sólo debe considerar y adaptarse a la diversidad cultural y lingüística de los pueblos, sino también a las formas de producción y trabajo al igual que promover el respeto a las diferencias y fortalecer la unidad nacional e identidad.⁷⁶ Sin embargo, es posible criticar el empleo de este término ya que, como es mencionado en el siguiente capítulo, existe una diferencia conceptual entre la multiculturalidad y la interculturalidad. En este sentido, la multiculturalidad se queda corta al únicamente describir desde una perspectiva de tolerancia, sin considerar las dinámicas de poder involucradas en las relaciones entre culturas.⁷⁷ Por último, la educación es bilingüe porque busca el desarrollo de la lengua materna y una segunda lengua mediante la enseñanza y uso de ambas como portadoras y símbolos de las culturas.⁷⁸

Otro precedente relevante en esta materia es el amparo en revisión 115/2019 resuelto por la Primera Sala de la SCJN. Si bien la Primera Sala no se refirió explícitamente al concepto de educación intercultural plurilingüe, el Tribunal analizó el estándar judicial para determinar el alcance del derecho a la educación “indígena” inicial. En este asunto, la SCJN señaló que el derecho a la educación “indígena” conlleva las siguientes garantías adicionales: 1) ser en sus propios idiomas; 2) ser conforme a sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje, y 3) reflejar sus culturas, aspiraciones, historias y tradiciones.⁷⁹ Asimismo, la SCJN enfatizó que el

⁷³ *Comunidad Indígena Xákmok Kásek Vs. Paraguay*, Sentencia Fondo, Reparaciones y Costas, Ct. Inter-Am. D.H. (Ser. C) No. 214, ¶ 211 (24 de agosto de 2010).

⁷⁴ Amparo en revisión 584/2016, 62.

⁷⁵ Amparo en revisión 584/2016, 62.

⁷⁶ Amparo en revisión 584/2016, 63.

⁷⁷ Catherine Walsh, *La interculturalidad en la educación* (Lima: Ministerio de Educación, 2005), 5-6, <https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/la-interculturalidad-en-la-educaci%C3%B3n>.

⁷⁸ Amparo en revisión 584/2016, 63.

⁷⁹ Amparo en revisión 115/2019, ¶ 104.

derecho a la educación intercultural plurilingüe está doblemente reforzado cuando es impartida a niños y niñas que forman parte de una comunidad originaria, pues el estado está obligado a ofrecer garantías adicionales en función de su minoría de edad y, en específico, por el derecho humano de los pueblos originarios a recibir instrucción educativa conforme a los criterios culturales y lingüísticos la comunidad.⁸⁰

Adicionalmente, es necesario observar los tres principios básicos postulados por las Directrices sobre la Educación Intercultural de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), los cuales la SCJN ha reconocido como un criterio orientador de la política educativa.⁸¹ De acuerdo con el primer y segundo principio, la educación intercultural “respeto la identidad cultural del educando impartiendo a todos una educación de calidad que se adecúe y adapte a su cultura”⁸² y “enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad”,⁸³ respectivamente. El tercer principio precisa que esta educación enseña “los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad”⁸⁴ entre individuos, grupos y naciones.

De lo anterior se desprende que el derecho a la educación intercultural plurilingüe requiere considerar las condiciones y contexto de la niñez que integran los pueblos originarios y su comunidad. En este sentido, para interpretar este derecho, es necesario poner en el centro a los y las niñas como sujetos del derecho en su contexto considerando sus necesidades.

2.3 La educación intercultural plurilingüe y su relación con otros derechos de acuerdo con las maestras de educación primaria en Oaxaca

Es imposible sostener una concepción de los derechos humanos como *meros postulados o límites estáticos*, puesto que aquello ignora su construcción constante y las interacciones en y entre los

⁸⁰ Amparo en revisión 115/2019, ¶¶ 105 y 126.

⁸¹ Amparo en revisión 584/2016, 43.

⁸² Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural, 35, ED-2006/WS/59 (2006).

⁸³ Directrices de la UNESCO, 37.

⁸⁴ Directrices de la UNESCO, 39.

derechos.⁸⁵ En el caso específico, el derecho a la educación intercultural plurilingüe no debe desvincularse de otros derechos como el derecho a la identidad, la no discriminación, la autodeterminación y la autonomía, entre otros derechos de los pueblos originarios. Más allá del derecho positivo, el presente apartado retoma las entrevistas de las maestras respecto de los derechos involucrados en esta modalidad educativa para explorar sus relaciones con el derecho a la educación intercultural plurilingüe y abonar en la construcción de su marco jurídico.

Desde la reforma en materia de derechos humanos en el año 2011, el tercer párrafo del artículo 1 de la CPEUM reconoce los principios de interdependencia e indivisibilidad de los derechos humanos.⁸⁶ Si bien no existe una clara distinción entre ambos principios, generalmente designan la vinculación entre todos los derechos e implican la imposibilidad de separar o fragmentar unos de los otros.⁸⁷ Es decir, ambos designan la interconexión que existe entre distintos derechos humanos bajo una perspectiva holística.

Por un lado, la interdependencia alude a “la medida en que el disfrute de un derecho en particular o un grupo de derechos dependen para su existencia de la realización de otro derecho o de un grupo de derechos” y viceversa.⁸⁸ En lugar de ver a los derechos de manera aislada, la interdependencia requiere considerar cómo los derechos se sostienen unos a otros para así asegurar los derechos que dependen inmediatamente de otros.⁸⁹ La indivisibilidad, por el otro lado, señala que “todos los derechos se encuentran unidos [...] porque de una forma u otra ellos forman una sola construcción”.⁹⁰ Es decir, los derechos humanos son un sistema unitario que genera una cadena de impactos, por lo que la realización o violación de uno afecta a los otros, independientemente de la relación de dependencia. La indivisibilidad es más amplia que la interdependencia en el sentido de que pretende identificar las cadenas de derechos, más allá de las relaciones de dependencia inmediata.⁹¹

⁸⁵ Luis Daniel Vázquez y Sandra Serrano, “Los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad. Apuntes para su aplicación práctica,” en *La reforma constitucional de derechos humanos: un nuevo paradigma*, coords. Miguel Carbonell Sánchez y Pedro Salazar Ugarte (México: UNAM, 2011), 136, <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/7/3033/7.pdf>.

⁸⁶ CPEUM, art. 1.

⁸⁷ Comisión Nacional de los Derechos Humanos, *Los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad de los derechos humanos* (Ciudad de México: CNDH, 2018), 10, <https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-05/34-Principios-universidad.pdf>.

⁸⁸ Vázquez y Serrano, “Los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad,” 152.

⁸⁹ Vázquez y Serrano, “Los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad,” 154-156.

⁹⁰ Vázquez y Serrano, “Los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad,” 155.

⁹¹ Vázquez y Serrano, “Los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad,” 156.

Efectivamente, una noción similar se puede encontrar en la manera en la que las profesoras conciben la relación de la educación intercultural plurilingüe con derechos y fenómenos jurídicos. Para las entrevistadas, la educación intercultural tiene una conexión con otros derechos que son reconocidos particularmente a pueblos y comunidades originarias, y relacionados no solamente con aspectos internos de sus comunidades, sino también con las vivencias que pueden tener fuera de las mismas.

Aunque pueda considerarse evidente, algunas de las maestras mencionaron el derecho a la educación y que este derecho, de manera general, está involucrado en el contexto de la educación intercultural plurilingüe en donde adquiere particular relevancia para los y las niñas de pueblos originarios. A pesar del postulado que sostiene que la educación es para todos y todas, hay una clara discrepancia entre el derecho en la ley y en la realidad debido a la escasa cobertura que la educación tiene en pueblos originarios. Mencionar el derecho a la educación, en este contexto, se vuelve entonces un ejercicio de denuncia. En específico, la maestra Rosi señala que el ámbito material de este derecho no está siendo garantizado por el estado debido a que hay una carencia de instituciones educativas, independientemente de si es o no una escuela “indígena”. En sus palabras, “es un derecho [...] recibir educación. Sin embargo, en los hechos ese derecho no [...] es realizado, pues tenemos derecho a la educación, pero no tenemos institución”.⁹²

Uno de los derechos que las maestras relacionan con la educación intercultural plurilingüe es, claramente, el derecho a la identidad. Este derecho puede tener distintas connotaciones, pero, en la visión de las maestras, está asociado con un ámbito personal de los niños y las niñas en donde la lengua, vestimenta, cultural, tradiciones, gastronomía y la forma de organización socio-política del pueblo originario son consideradas como elementos esenciales para su identidad. Vinculado con la noción de identidad, las maestras mencionaron ampliamente la lengua originaria mostrando que es imposible separar sus culturas de sus lenguas. En palabras de una maestra entrevistada, su lengua representa “su identidad, es algo que se ha transmitido desde sus ancestros y tiene el mismo valor que el español”.⁹³ Así pues, sería simplista considerar que la lengua únicamente sirve como medio de comunicación, pues las maestras señalan que la lengua refuerza la identidad de las niñas y los niños. No obstante, ante la desaparición de muchas lenguas originarias que ha sido promovida por distintos procesos sociales e institucionales, el no

⁹² Rosi (maestra de primaria anónima), entrevista de la autora, 9 de abril de 2022, en archivo personal.

⁹³ Rosi, entrevista.

hablar la lengua originaria de la comunidad no imposibilita que los y las niñas fortalezcan su identidad a través de los otros elementos mencionados.

El derecho a la educación de la niñez de pueblos originarios tiene un vínculo directo al derecho a la no discriminación y a la libre determinación. En el marco normativo internacional de los pueblos originarios, estos principios son fundamentales para alcanzar dos objetivos: “subsanan eficazmente la discriminación” y “asegurar el respeto de su derecho a definir y seguir sus sendas de desarrollo libremente determinadas”.⁹⁴ Por un lado, el derecho a la no discriminación busca garantizar la igualdad sustantiva en la dimensión individual y la colectiva, es decir, de todas las personas integrantes de un pueblo originario, así como de los pueblos como colectividades.⁹⁵ Por el otro, la finalidad del derecho a la libre determinación es salvaguardar la integridad cultural de los pueblos originarios como herramienta contra la asimilación histórica.⁹⁶ La Relatora Especial del Consejo de Derechos Humanos sobre los derechos de los pueblos indígenas observa que estos derechos son principios entrelazados y complementarios que permiten contextualizar los derechos humanos universales –en especial, los derechos económicos, sociales y culturales– de los pueblos originarios.⁹⁷ Tal es el caso de la educación en donde es un requisito contar con normas generales y contextualizadas para garantizar la igualdad de derechos de las personas originarias a la educación sin discriminación, así como el derecho a establecer sus propias instituciones educativas, de acuerdo con sus convicciones”.⁹⁸

En la visión de las profesoras, el derecho a la no discriminación, en específico, cobra una importancia decisiva para el ámbito personal y en el proceso de aprendizaje-enseñanza. Las experiencias personales de las profesoras ilustran el impacto de actitudes discriminatorias en el desarrollo de su identidad, así como en las aulas. Por ejemplo, la maestra Beatriz Montesinos Fernández compartió que:

la mayoría de personas de mi edad crecimos sin estar a gusto con nuestra identidad. En la secundaria en la que estaba inscrita, siempre nos decían quítate tu huipil y nos obligaban a portar el uniforme. Los maestros nos prohibieron hablar triqui dentro del salón. Los profesores nos señalaban por la forma en la que nos vestíamos, hablábamos o nos veíamos. Además, en la tele

⁹⁴ Victoria Tauli-Corpuz (Relatora Especial del Consejo de Derechos Humanos sobre los derechos de los pueblos indígenas), *Los derechos de los pueblos indígenas, incluidos sus derechos económicos, sociales y culturales en el marco para el desarrollo después de 2015*, ¶ 16, A/69/267 (6 de Agosto de 2014).

⁹⁵ Tauli-Corpuz, *Los derechos de los pueblos indígenas*, ¶ 17.

⁹⁶ Tauli-Corpuz, *Los derechos de los pueblos indígenas*, ¶ 18.

⁹⁷ Tauli-Corpuz, *Los derechos de los pueblos indígenas*, ¶ 15.

⁹⁸ Tauli-Corpuz, *Los derechos de los pueblos indígenas*, ¶ 19.

veíamos que las mujeres son güeras, altas y delgadas. Todo esto me hizo sentir mal y pensar que debía parecerme a la gente de la ciudad para ser aceptada.⁹⁹

De manera similar, las demás maestras describieron situaciones en donde se vieron forzadas a escribir, hablar y leer en español en las aulas donde ellas estudiaron. También fue posible identificar actitudes discriminatorias de personas externas a sus comunidades “por ser de un pueblo, por hablar una lengua, por vestirse de esa manera”.¹⁰⁰ En este sentido, el derecho a la no discriminación esta presente en todos los ámbitos. Frente al mismo, y como veremos más adelante, las maestras presentan sus prácticas como una manera de hacerle frente a la interiorización de esa discriminación, promoviendo con sus estudiantes y sus comunidades la valoración de sus culturas.

Como se muestra en estas consideraciones, las maestras hablan de los derechos como puntos pendientes o que hacen falta en la realidad y, en cierta medida, esta demanda se expresa también en relación con el derecho a la autodeterminación y la autonomía. Como señala una de las entrevistadas:

en la constitución están garantizados los derechos de las comunidades y que se rijan bajo sus propias costumbres y tradiciones, pero el estado no garantiza esos derechos. Nunca he visto que nosotros podamos ejercer esos derechos. Siempre ha habido mucha injusticia para las comunidades porque el derecho está ahí, pero eso no quiere decir que se lleva a cabo al 100%.¹⁰¹

La reivindicación de lo propio es un tema recurrente en las voces de las maestras en distintos niveles: en el reconocimiento de sus culturas, cuando resaltan la importancia de los conocimientos locales como parte de su práctica docente, incluso en la manera en la que se relacionan con la SEP y la demanda de mayor participación de las y los maestros “indígenas” en los procesos institucionales de toma de decisiones. Como veremos en el siguiente capítulo, esta reivindicación es parte de una complicada relación histórica con el estado y se expresa también en la manera en la que las maestras conciben y significan conceptos como intercultural e “indígena”.

En su narrativa, los sujetos de derecho se identifican tanto individual como colectivamente. Sobre los y las niñas de comunidades originarias, la maestra Teresa Soriano

⁹⁹ Beatriz Montesinos Fernández (maestra de primaria), entrevista de la autora, 31 de marzo de 2022, en archivo personal.

¹⁰⁰ Enereida Martínez Suárez (maestra de primaria), entrevista de la autora, 1 de abril de 2022, en archivo personal.

¹⁰¹ Beatriz Montesinos Fernández, entrevista.

Román resalta que “el niño y la niña son sujetos con voces propias, que tienen sentimientos y que tienen libertades”.¹⁰² Es decir, su visión va más allá de verles como objeto de los programas educativos, sino también como titulares de derechos y actores, lo cual implica una aproximación similar al modelo de *las cuatro As*. En relación con los sujetos colectivos, las profesoras contemplaron el derecho a la educación junto con el derecho a la autodeterminación y la autonomía de los pueblos y comunidades originarias. Así pues, los sujetos de este derecho no son sólo las personas, sino también los pueblos; por lo que negar acceso de tal derecho a una comunidad repercute en el derecho de los niños y las niñas a la educación.

Ahora bien, hay derechos que parecen tener dos sujetos como es el caso del derecho de ser y de pertenecer a un pueblo originario –la autoadscripción– del cual los y las niñas son titulares en la dimensión individual y en la colectiva. En este sentido, la concepción anterior de las profesoras coincide con que es necesaria una protección reforzada de dicho derechos al converger los derechos de la niñez y de los pueblos originarios, ya que ambos titulares son reconocidos como sujetos en condiciones especiales.

¹⁰² Teresa Soriano Román (maestra de primaria), entrevista de la autora, 1 de abril y 9 de mayo de 2022, en archivo personal.

III. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: UN PLANTEAMIENTO PARA LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD

En el capítulo anterior se habla de la configuración de la educación intercultural y plurilingüe como derecho, pero debemos tener presente que las normas recuperan conceptos que frecuentemente tienen un significado en la vida cotidiana de las personas. Por lo anterior, en este capítulo se analiza el concepto central para esta investigación: la interculturalidad. En este sentido, primero ahonda en el desarrollo teórico de dicha noción desde diferentes perspectivas. Seguidamente, se analiza la comprensión de las maestras sobre la educación intercultural y cómo este concepto interactúa con otros conceptos y formas de nombrar la educación que se da en comunidades de pueblos originarios. Finalmente, para comprender el presente de la política educativa en México, se presenta un resumen de los antecedentes históricos del modelo de educación intercultural bilingüe.

3.1 Teorías y doctrinas sobre la interculturalidad

Ante el debate de la diversidad etno-cultural de las sociedades, la forma de nombrar este carácter de las sociedades no ha sido homogénea. En los últimos años, los conceptos de multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad muchas veces se utilizan de manera intercambiable. De hecho, el artículo 2 constitucional señala la composición pluricultural del país, pero la política educativa se plantea como intercultural, sin que necesariamente se haga un reflejo sobre el significado de estos conceptos. Sin embargo, cada uno de los conceptos tiene diferentes implicaciones en el significado de diversidad, las prácticas sociales y las instituciones relacionadas a este contexto. Si bien la observación de estos contextos puede verse más allá del estado-nación, esta tesis está enfocada en la política del estado mexicano y las experiencias locales en Oaxaca, por lo que interesa particularmente lo que se ha desarrollado en relación con el marco del estado-nación. A continuación, se analizarán las diferencias conceptuales entre el multiculturalismo, pluriculturalidad y la interculturalidad con el fin de establecer la importancia del último término en el contexto educativo.

En *La interculturalidad en la educación*, Catherine Walsh cataloga el multiculturalismo como un término descriptivo que se refiere a la existencia de diversos grupos culturales en un

territorio, sin considerar el aspecto relacional entre dichas culturas.¹⁰³ Desde la perspectiva liberal, el eje central del multiculturalismo descansa en la tolerancia del otro, en tanto que aquello implica mantener el *status quo* que privilegia a unos sobre otros y las relaciones desiguales entre los grupos.¹⁰⁴ Esto, en términos simples y desde la perspectiva de esta autora, es una forma de reconocimiento sin transformación de las dinámicas de poder.

Por el contrario, para esta autora, la pluriculturalidad señala la convivencia entre diversas culturas que en conjunto forman una Nación.¹⁰⁵ A diferencia de la multiculturalidad, la pluriculturalidad no sólo hace referencia a que las culturas no existen en paralelo, sino también interactúan entre sí. Estas dinámicas, por supuesto, están marcadas por diferencias históricas también en el acceso al poder. Por lo tanto, son la base de derechos específicos para pueblos originarios, como los que reconoce el artículo 2 de la CPEUM. Sin embargo, la interculturalidad va más allá de estos conceptos. En el ámbito educativo, este concepto puede ser definido a grandes rasgos como

un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo y un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales.¹⁰⁶

Es decir, la educación intercultural considera la interacción continua entre diferentes culturas para no sólo reconocer, respetar y valorar la diversidad de manera positiva –sin universalismos que nieguen la diferencia ni separatismo–, sino también crear procesos de intercambio para construir espacios donde la alteridad se encuentre.

En relación con las políticas educativas, a grandes rasgos es posible clasificar las siguientes tres perspectivas que conciben y usan el concepto de interculturalidad de manera diferente: la relacional, la funcional y la crítica. La primera perspectiva se refiere a la relación y contacto de manera general entre culturas, ignorando si se da o no en condiciones de igualdad.¹⁰⁷ Esta visión se asemeja a la clasificación del filósofo peruano Fidel Turbino de la

¹⁰³ Walsh, *La interculturalidad en la educación*, 5.

¹⁰⁴ Walsh, *La interculturalidad en la educación*, 6.

¹⁰⁵ Walsh, *La interculturalidad en la educación*, 6.

¹⁰⁶ Walsh, *La interculturalidad en la educación*, 4.

¹⁰⁷ Catherine Walsh, “Interculturalidad crítica y educación intercultural,” en *Construyendo Interculturalidad Crítica*, eds. Jorge Viaña, Luis Tapia y Catherine Walsh (La Paz: III-CAB, 2010), 77, <https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>.

interculturalidad como situación de hecho.¹⁰⁸ De acuerdo con Walsh, el problema de la interculturalidad relacional es que no visibiliza ni reconoce los conflictos, dominación, poder y colonialidad en las relaciones, por lo que las estructuras sociales continúan diferenciando a las culturas con base en jerarquías.¹⁰⁹

Desde la segunda perspectiva, la finalidad de reconocer la diversidad cultural e incluir a los grupos históricamente excluidos dentro de las estructuras del modelo neo-liberal es mantener la estabilidad social y control del conflicto étnico.¹¹⁰ Si bien la interculturalidad funcional promueve el diálogo y la tolerancia, ésta no cuestiona las reglas de juego ni atiende las causas de las asimetrías y desigualdades socio-culturales.¹¹¹ Es decir, la interculturalidad entendida funcionalmente permite que la educación continúe perpetuando ideas y prácticas racializadas excluyentes; no busca una sociedad más equitativa ni igualitaria. En este sentido, la interculturalidad funcional es una estrategia nueva de dominación que asume como eje central la diferencia y, como resultado, la vuelve funcional a este modelo.¹¹² En la práctica, esta tendencia se refleja en la estatalización de las demandas y luchas de pueblos originarios y afrodescendientes que crea una dependencia al sistema jurídico-político.¹¹³ En palabras de Fidel Tubino, la interculturalidad funcional es “el multiculturalismo anglosajón de la acción afirmativa y la discriminación positiva”.¹¹⁴

Mientras que la interculturalidad funcional deja de lado los dispositivos y patrones del poder institucional responsables de la desigualdad,¹¹⁵ Fidel Turbino sostiene que la interculturalidad crítica, como *proyecto ético-político de acción transformativa*, pretende erradicar las asimetrías y la discriminación socio-culturales.¹¹⁶ En este sentido, la interculturalidad desde la tercera perspectiva puede ser clasificada como un principio normativo

¹⁰⁸ Fidel Tubino, “Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva,” en *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*, ed. Norma Fuller (Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2002), 73, <http://hdl.handle.net/11354/137>.

¹⁰⁹ Walsh, “Interculturalidad crítica y educación intercultural,” 77.

¹¹⁰ Walsh, “Interculturalidad crítica y educación intercultural,” 77-78.

¹¹¹ Fidel Tubino, “La interculturalidad crítica como proyecto ético-político,” (Encuentro continental de educadores agustinos, Lima, Perú, 24 al 28 de Enero de 2005), <http://www.oalagustinos.org/educoc/LAINTERCULTURALIDADDCR%C3%8DTICA%20COMOPROYECTO%C3%89TICO.pdf>.

¹¹² Walsh, “Interculturalidad crítica y educación intercultural,” 78.

¹¹³ Catherine Walsh, *Interculturalidad, colonialidad y educación* (Medellín: Universidad de Antioquía, 2007), 30, <https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/interculturalidad-colonialidad-y-educaci%C3%B3n>.

¹¹⁴ Tubino, “La interculturalidad crítica como proyecto ético-político.”

¹¹⁵ Walsh, “Interculturalidad crítica y educación intercultural,” 88.

¹¹⁶ Tubino, “La interculturalidad crítica como proyecto ético-político.”

que complementa la noción de ciudadanía para incluir los derechos de los pueblos, culturas y grupos étnicos en un mismo país.¹¹⁷ Tanto Fidel Tubino como Virgilio Alvarado identifican respectivamente el diálogo en condiciones de igualdad y con respeto mutuo como elemento clave en la interculturalidad.¹¹⁸ Si bien el punto de partida es el diálogo, aquello no significa empezar por un diálogo entre personas de diferentes culturas. Tubino señala que es necesario preguntarse primero por las condiciones sociales, educativas, económicas, militares y culturales –entre otras– que imposibilitan o condicionan el diálogo.¹¹⁹ Es decir, Tubino menciona como requisito contextualizar antes el diálogo, pues de lo contrario continuaremos reproduciendo asimetrías.

Además de un proyecto ético-político, Walsh concibe la interculturalidad crítica como proyecto social y epistémico, así como pedagogía de-colonial. El punto de partida para Walsh es *el problema estructural-colonial-racista*; es decir, reconocer que la diferencia ha sido construida en función de la matriz colonial de poder racializado y jerarquizado que ubica a los pueblos afrodescendientes y originarios abajo.¹²⁰ En contraste con la segunda perspectiva que gira entorno a las necesidades e intereses de las instituciones sociales dominantes, la interculturalidad crítica es un proceso, un proyecto y una herramienta construida desde los grupos históricamente subalternizados que demanda la necesidad de transformar “las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas”.¹²¹ Es decir, la interculturalidad busca intervenir estructural y socialmente para crear una sociedad distinta. En esta línea de ideas, la interculturalidad compete a todos los sectores de la sociedad y no sólo a las poblaciones originarias y afrodescendientes, así como requiere la participación de todas las instancias educativas, sociales y políticas.¹²² Sin embargo, la interculturalidad crítica también es un acto pedagógico

que pone en cuestionamiento continuo la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también –y a la vez–

¹¹⁷ Tubino, “Entre el multiculturalismo y la interculturalidad,” 73.

¹¹⁸ Tubino, “Entre el multiculturalismo y la interculturalidad,” 74; Virgilio Alvarado, “Políticas públicas e interculturalidad,” en *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*, ed. Norma Fuller (Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2002), 36, <http://hdl.handle.net/11354/137>.

¹¹⁹ Tubino, “La interculturalidad crítica como proyecto ético-político.”

¹²⁰ Walsh, “Interculturalidad crítica y educación intercultural,” 78.

¹²¹ Walsh, “Interculturalidad crítica y educación intercultural,” 78.

¹²² Walsh, “Interculturalidad crítica y educación intercultural,” 79.

alientan la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras.¹²³

En otras palabras, la propuesta intercultural es una herramienta que converge, reconoce y emancipa los saberes y conocimientos de los grupos racializados con el fin que desaprendamos lo aprendido y evitar la subordinación de personas y modos de vida. De esta manera la interculturalidad cuestiona los procesos para adquirir conocimiento, los tipos de aprendizaje y sus métodos pedagógicos. Sobre los objetivos de este modelo educativo, Catherine Walsh identifica que la educación intercultural busca fortalecer y legitimar las identidades culturales de todas y todos los estudiantes en la forma que personalmente y sus familias la definen; promover un ámbito de aprendizaje en el cual los y las estudiantes puedan expresarse y comunicarse desde su propia identidad y práctica cultural, y enriquecerse mutuamente con las experiencias los demás; desarrollar capacidades de comunicación, diálogo e interrelación y fomentar la comunicación, diálogo e interrelación equitativa entre personas involucradas en el proceso de aprendizaje-enseñanza, grupos y saberes y conocimientos culturalmente distintos, y finalmente contribuir a la búsqueda de la equidad social y mejores condiciones de vida.¹²⁴ En este sentido, la tesis está principalmente enfocada en la interculturalidad desde una perspectiva crítica.

3.2 La interculturalidad desde la perspectiva de las maestras de educación primaria en Oaxaca

Los procesos a los que refiere el concepto de interculturalidad, como apuesta ético-política-epistémica-social, se pueden nombrar de distintas formas y nos pueden referir a una variedad de planteamientos filosóficos y cosmovisiones específicas de los pueblos originarios. No obstante, dado que la posición teórico-metodológica de esta tesis es construirse desde la perspectiva y el conocimiento de las maestras entrevistadas, en este apartado se retoman las maneras en las que ellas nombran y conciben los procesos educativos en los que participan.

Cuando se refieren a la interculturalidad, gran parte de las maestras relacionan este concepto con la diversidad cultural y la identidad. En cuanto a la diversidad, las profesoras coinciden en que es una forma de convivencia que ocurre en un contexto de diversidad tanto local como nacional, señalando, además, que la diversidad es un fenómeno también global.

¹²³ Walsh, “Interculturalidad crítica y educación intercultural,” 92.

¹²⁴ Walsh, *Interculturalidad, colonialidad y educación*, 33.

Efectivamente, respecto al contexto de las comunidades, es posible identificar que la migración entre comunidades, hacia la ciudad y hacia Estados Unidos de América, ha contribuido significativamente en la percepción de las maestras sobre la interculturalidad. En específico, sus comentarios reflejan que las comunidades no son estáticas, sino dinámicas y cambiantes; por lo tanto, la interculturalidad asume funciones de gestión de esa diversidad de culturas, lenguas e identidades en un mismo pueblo originario. Por ejemplo, la maestra Beatriz Montesinos Fernández reconoce que en la comunidad hay personas de diferentes etnias tanto adultas como menores por lo que “la interculturalidad es para que ellos puedan convivir”.

A diferencia del modelo educativo que ignoraba por completo la realidad de los pueblos, en la interculturalidad contempla su contexto, reconociendo así su valor y relevancia. De esta manera, pretende evitar a toda costa ser una educación excluyente en relación a sus estudiantes. Para la mayoría de las maestras, la importancia de la interculturalidad radica en que los y las niñas puedan coexistir con personas diferentes, aprendiendo sobre otras culturas, sin perder ni desvalorizar su identidad y conocimientos comunitarios. La cultura y la identidad no son estáticas, incluso es inevitable que haya expresiones culturales que se pierdan con el tiempo por diversas razones, pero es importante destacar que las maestras no identifican este peligro en el contacto con otras culturas, sino en la discriminación, en el racismo y en la falta de espacios educativos y comunitarios para la expresión de las culturas propias. Algunas personas podrían pensar que aquello supone una contradicción; sin embargo, para las maestras no es detrimental, por el contrario es algo valioso y necesario. Como precisión, la maestra Rosi señala que esto no implica adoptar las otras culturas, sino conocer y respetarlas, pues “todo lo que las personas saben y hacen desde su contexto [...] es válido porque les ha servido, eso es funcional para ese contexto”.¹²⁵ La interculturalidad permite desmontar actitudes racistas y discriminatorias de los integrantes de la comunidad y, en específico, de los padres y madres de familia. Del mismo modo, la interculturalidad es importante ya que desmitifica la concepción de que no hay diferencias entre los pueblos originarios, es decir, el mito homogeneizador. La interculturalidad, así pues, reconoce a cada pueblo y persona como única.

En un nivel personal, la interculturalidad también refuerza la identidad de la niñez en tanto permite que conozcan y vivan su cultura, lengua originaria, tradiciones, costumbres y

¹²⁵ Rosi, entrevista.

forma de vida. Estos elementos, si bien no son condicionantes de su adscripción como integrantes de un pueblo originario, son parte de su identidad. Por ejemplo, la maestra Enereida Martínez Suárez reconoce que, aunque los niños y las niñas no hablen la lengua originaria, son parte de la cultura del pueblo originario. Por lo tanto, la interculturalidad es una herramienta en contra de la pérdida de identidad y, conjuntamente, la pérdida de las lenguas originarias. En otras palabras, la interculturalidad es comprendida desde una perspectiva interna y también externa. Con base en lo anterior, la interculturalidad puede ser concebida como un proyecto que reafirma el sentido de la autonomía de los pueblos originarios.

Como fue mencionado en el apartado 2.3, la interculturalidad está estrechamente ligada a la lengua –incluso, para ellas la identificación de la educación como bilingüe es más adecuada que como intercultural–. En este orden de ideas, todas las maestras concuerdan con que el bilingüismo representa un beneficio para los y las niñas, pues pueden adaptarse si “están en su contexto, manejan su lengua y, si están en otro contexto, manejan otra lengua”.¹²⁶ Inclusive, las maestras retoman la interculturalidad con mucha más frecuencia desde el aspecto lingüístico en comparación con otros aspectos. Por ejemplo, para explicar cómo practican la interculturalidad en su salón de clases, la mención de actividades como hablar su lengua o elaborar materiales en su lengua fue más común que actividades que retoman saberes de la comunidad.

No obstante, no para todas las entrevistadas la noción de interculturalidad es positiva debido a la relación que los pueblos originarios han tenido con el estado, la cual está marcada en gran parte por el conflicto. Especialmente para la maestra Teresa Soriano Román, la interculturalidad es *el lente para pensar en los pueblos originarios* del estado,¹²⁷ frecuentemente, racista, proteccionista o asimilacionista. En su origen, aquella perspectiva también está relacionada con los postulados de creación de la escuela como institución de adoctrinamiento para la cultura hegemónica. Al respecto, la maestra Teresa Soriano Román comenta que “la escuela nació como un espacio ajeno a la comunidad para, si es posible, no considerar la lengua y la cultura; [...] también es un espacio que prohíbe mantener la vida comunitaria hasta cierto punto”.¹²⁸ Por lo tanto, la interculturalidad del estado desafía su misma esencia. Al ser un

¹²⁶ Rosi, entrevista.

¹²⁷ Teresa Soriano Román, entrevista.

¹²⁸ Teresa Soriano Román, entrevista.

término que viene *desde arriba*,¹²⁹ la interculturalidad está enraizada en dinámicas horizontales entre el estado y las escuelas, así como las comunidades, que limitan el margen de actuación de las maestras en razón de requisitos oficiales y la falta de flexibilidad del modelo educativo. El estado, por consiguiente, únicamente reconoce la interculturalidad desde su perspectiva, pues las autoridades educativas imponen cómo tiene que ser la escuela y los requisitos que debe cumplir —excluyendo las propuestas de la comunidad—. Como menciona la maestra Teresa Soriano Román, “si haces cosas diferentes, ya no serás parte de la escuela”.¹³⁰ Lo anterior crea una situación en donde, a los ojos de la maestra Teresa Soriano Román, no es posible generar una convivencia sana, pues es el estado quien define qué y cómo debe aprenderse. Aquello resuena con la maestra Beatriz Montesinos Fernández quien, personalmente, señala que “así como el estado piensa que hay que trabajar [...] está muy mal”.¹³¹

En este sentido, la interculturalidad no solo es un postulado pedagógico, sino también un proyecto político del estado. Esta opinión también es compartida con la maestra Rosi en cuanto al aspecto lingüístico de la interculturalidad pues, en el ejemplo concreto de la pérdida de las lenguas originarias, ella comenta que “hay mucha propaganda y discursos que dicen que las lenguas son válidas y que se pueden hablar en la tele y diversos espacios, pero en la realidad no es así”.¹³² Asimismo, para la maestra, la interculturalidad es una herramienta de poder del estado que simplifica las dinámicas de aprendizaje de los y las niñas integrantes de pueblos originarios, pues reduce a *que nos relacionemos con los otros*.¹³³ A pesar de esto, la maestra señala que su comunidad siempre ha sido intercultural, incluso antes de que el gobierno adoptara esta modalidad, pues ésta se vive más allá de las aulas en todo momento. Es decir, el rechazo hacia el término intercultural es en un sentido institucional en la medida que nombra un proyecto del estado y no de las comunidades, pero no necesariamente al planteamiento teórico que se analizó en el apartado anterior. No obstante, esta mirada hace hincapié en que ese planteamiento teórico puede quedar más lejos de la vivencia de las actoras, especialmente, frente a cosas más tangibles y más reales como lo es la política del estado en materia de cultura, incluso a pesar de sus deficiencias (las cuales serán expuestas con más detalle en el siguiente capítulo).

¹²⁹ Rosi, entrevista.

¹³⁰ Teresa Soriano Román, entrevista.

¹³¹ Beatriz Montesinos Fernández, entrevista.

¹³² Rosi, entrevista.

¹³³ Teresa Soriano Román, entrevista.

Ahora bien, no existe un consenso entre las profesoras entrevistadas sobre a qué sectores de la población se les debe impartir educación intercultural. Las maestras, a grandes rasgos, tienen diferentes opiniones sobre si la educación intercultural únicamente se debe impartir a los pueblos originarios o no. La primera postura sostiene que son los pueblos originarios quienes deben beneficiarse de la educación intercultural como una forma de reparación por el daño que el estado causó con sus políticas educativas a los pueblos originarios. En específico, las razones están vinculadas con la falta de reconocimiento oficial de la lengua originaria y los conocimientos locales, así como con la aspiración que se articuló desde el estado de integración a la cultura hegemónica y la visión colonizadora. En palabras de la maestra Beatriz Montesinos Fernández,

las comunidades indígenas han sido forzadas a aprender cosas de la ciudad y [...] nunca se les ha reconocido su lengua ni sus conocimientos propios o locales. [Los pueblos originarios] eran los marginados, los que a la fuerza se necesitaba educar y alfabetizar en español para que fueran personas inteligentes. Siempre ha sido así.¹³⁴

La postura intermedia considera que la educación intercultural está destinada tanto a grupos originarios como a toda la población en general. Considerar ambos grupos como destinatarios se debe a la coexistencia e interacciones entre las diversas culturas en México –en el entendido de que es país pluricultural–. Esta visión, además, está respaldada por el conocimiento de las maestras de algunos de los planteamientos teóricos y locales respecto de la interculturalidad. En el otro extremo, la última postura excluye a los pueblos originarios en su totalidad, puesto que la cultura hegemónica es la que no acepta y tiene el problema con los pueblos. Por lo tanto, la población no indígena tiene que ser educada para cambiar su manera de relacionarse con los mismos. Desde esta postura, el estado erró en la identificación de la población objetivo y el camino para corregir esto no está en las minorías étnicas.

Derivado de estas diferencias en sus visiones, las entrevistas evidenciaron que la manera de nombrar la educación en la que participan las maestras no es uniforme y está marcada por la experiencia de colonialidad del estado, así como por la forma en que las personas se apropian de los contextos. En algunos casos las maestras consideran que los términos más adecuados son educación bilingüe o comunitaria. El primer término está enfocado en el aspecto lingüístico que,

¹³⁴ Beatriz Montesinos Fernández, entrevista.

en el discurso de las maestras, es un eje central para la identidad. El segundo término favorece el arraigo local y los conocimientos de la comunidad como eje del esfuerzo educativo destinado a los pueblos originarios.

Algo similar ocurre con la palabra “indígena”, pues las maestras no se reconocen en este término que es utilizado por el estado para nombrarlas. Al igual que la interculturalidad, el nombre escuela “indígena” viene *desde arriba* y conlleva implicaciones ideológicas y políticas que ellas no comparten. En particular, ellas destacan que es un término homogeneizante que invisibiliza las necesidades, diferencias y contextos particulares de los pueblos. Además, esta palabra también forma parte de las actitudes discriminatorias y racistas en contra de ellas y sus estudiantes. Como propuesta, las maestras favorecen el término “originarios” y se autonombran de esta manera. Lamentablemente, en las entrevistas no fue explorado a mayor profundidad de dónde viene dicha comprensión y sus razones; sin embargo, esto es relevante para entender la manera en la que las personas integrantes de un pueblo originario se relacionan con las palabras que les identifican y la forma en las que se autonombran, en cuanto personas racializadas que habitan en un estado con antecedentes coloniales. En este sentido, el rechazo a la identificación con el término “indígena” es también un posicionamiento político de las maestras.

Es necesario mencionar que esta tesis continuará refiriéndose a la interculturalidad en relación con las políticas educativas implementadas por el estado. No obstante, también habrá referencias a los términos educación intercultural, comunitaria, bilingüe o indígena según favorezcan las maestras entrevistadas. Antes de explorar con un poco más de profundidad la realidad de la educación intercultural plurilingüe, es necesario repasar sus antecedentes en el campo educativo en México.

3.3 Breve historia de la política pública educativa intercultural en México

Si bien la educación formal impartida por el estado conlleva la posibilidad de adquirir capacidades y conocimientos nuevos, este sistema educativo ha sido un arma de doble filo en los contextos de pueblos originarios pues también representa un mecanismo utilizado para destruir o imponer la transformación de sus culturas.¹³⁵ En este sentido, es valioso recapitular el pasado de los pueblos originarios en relación con las instituciones y políticas educativas mexicanas con la

¹³⁵ Stavenhagen, *Los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas*, ¶ 15.

finalidad de contextualizar y comprender la educación “indígena” en la actualidad. Explorar la historia de la educación “indígena”, asimismo, permite situar algunos los problemas que aún están vigentes bajo el modelo intercultural bilingüe.

A principios del siglo XIX, los pueblos originarios eran considerados como sujetos de aculturación y, bajo la tesis de asimilación, la educación era el medio ideal para facilitar la su integración a la sociedad nacional.¹³⁶ A pesar de que la población originaria no fue contemplada en las primeras constituciones en materia educativa ni el discurso oficial,¹³⁷ la política indigenista –también conocida como *indigenismo*– nace a finales de este siglo. Con el fin de construir una nueva nación fuerte, los promoventes de esta política argumentaban que era necesario que el estado también impartiera educación a la niñez integrante de pueblos originarios para unificar a la población.¹³⁸ Desde los años 30, el *indigenismo* influyó en los proyectos nacionales posrevolucionarios en materia de educación y desarrollo en comunidades y pueblos originarios bajo el principio de integración mediante aculturación.¹³⁹ Sin embargo, no es hasta 1940 durante el Primer Congreso Indigenista Interamericano que el estado adopta oficialmente la política indigenista a nivel nacional con el objetivo de *mexicanizar al indio* en palabras del ex-Presidente Lázaro Cárdenas del Río.¹⁴⁰ En otras palabras, el *indigenismo* fue la política estatal diseñada para integrar las poblaciones originarias en la vida socio-cultural, política y económica de la cultura mayoritaria en México mediante la aculturación planeada. En este período, los pilares de la educación “indígena” eran los proyectos de alfabetización y la educación bilingüe, donde lenguas originarias eran consideradas como herramientas transitorias.¹⁴¹

El indigenismo fue ampliamente criticado entre los años 60 y 70 no sólo por su rotundo fracaso, sino también por su visión colonizadora –entre otras críticas–, lo cual resultó en que el

¹³⁶ Secretaría de Educación Pública, *Marco Curricular de la Educación Inicial Indígena y de la población migrante. Fascículo I Fundamentación normativa e Historia de la educación Primaria Indígena* (D.F.: Secretaría de Educación Pública, 2015), 99, http://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/marcos-curriculares/mc_primaria_00001.pdf.

¹³⁷ Secretaría de Educación Pública, *Marco Curricular*, 101.

¹³⁸ Rodolfo Stavenhagen, “La política indigenista del Estado mexicano y los pueblos indígenas en el siglo XX,” en *Educación e interculturalidad. Política y políticas*, coords. Bruno Baronnet y Medardo Tapai Uribe, (Cuernavaca: UNAM, 2013), 24.

¹³⁹ Gunther Dietz, “Multiculturalism, Indigenism and New Universities in Mexico: a case of intercultural multilateralities,” *Journal of Multicultural Discourses* 14, núm. 1 (2019): 32, <https://doi.org/10.1080/17447143.2018.1563608>.

¹⁴⁰ Lázaro Cárdenas del Río, “Discurso del Presidente de la República en el Primer Congreso Indigenista Interamericano,” (Pátzcuaro, Michoacán, 14 de abril de 1940), <https://www.memoriapoliticademexico.org/Textos/6Revolucion/1940PCM.html>.

¹⁴¹ Dietz, “Multiculturalism, Indigenism and New Universities in Mexico,” 31-33.

estado comenzara a impartir una educación diferenciada para los pueblos originarios.¹⁴² En 1978, la Secretaría de Educación Pública (SEP) crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) –sucesora de la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena– y el subsistema de educación “indígena”.¹⁴³ La nueva política pública en materia educativa estaba basada en el programa de educación bilingüe bicultural.¹⁴⁴ Sin embargo, en sus inicios la DGEI continuaba considerando como objetivos la homogeneidad lingüística y socio-cultural; por ejemplo, existen políticas de castellanización obligatoria en educación primaria “indígena” hasta 1981.¹⁴⁵

Posteriormente, la socióloga Sylvia Schmelkes identifica tres sucesos que definen el rumbo del proyecto educativo intercultural en México. En primer lugar, la reforma constitucional de 1992 al artículo 4 (que posteriormente se amplió en el artículo 2º) donde la CPEUM reconoció por primera vez la composición pluricultural del país.¹⁴⁶ En este contexto, el debate sobre el derecho colectivo de los pueblos originarios a la educación bilingüe intercultural cobra gran relevancia.¹⁴⁷ Posteriormente, en 1997, el cambio realizado por la SEP a la denominación de la educación primaria impartida a integrantes de poblaciones originarias de educación bilingüe bicultural a bilingüe intercultural.¹⁴⁸ Asimismo, la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe en 2001, la cual buscó implementar la interculturalidad como pilar de la educación en todos sus niveles y para toda la población.¹⁴⁹ De acuerdo con Schmelkes, el tercer evento ocurrió en 2003 con la Ley de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas donde se reconoce el derecho de la población indígena a la educación intercultural bilingüe, independientemente del nivel o modalidad.¹⁵⁰ Además de estos tres sucesos, es importante mencionar las adiciones de los incisos e) y g) a la fracción II del artículo 3º

¹⁴² Yolanda Jiménez Naranjo y Rosa Guadalupe Mendoza Zuany, “La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa,” *LiminaR* 14 núm. 1 (2007): 61, http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272016000100005&lng=es&tlng=es.

¹⁴³ Jiménez Naranjo y Mendoza Zuany, “La educación indígena en México,” 61.

¹⁴⁴ Jiménez Naranjo y Mendoza Zuany, “La educación indígena en México,” 61.

¹⁴⁵ Secretaría de Educación Pública, *Marco Curricular*, 113.

¹⁴⁶ Sylvia Schmelkes, “La política de la educación bilingüe intercultural en México,” en *Educación en la Diversidad: Experiencias y Desafíos desde la Educación Intercultural Bilingüe* (Buenos Aires: IIPE- UNESCO, 2004), 185-86, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144340>.

¹⁴⁷ Erika González Apodaca, “The ethnic and the intercultural in conceptual and pedagogical discourses within higher education in Oaxaca, Mexico,” *Intercultural Education* 20, núm. 1 (2009): 21, <https://doi.org/10.1080/14675980802700755>.

¹⁴⁸ Schmelkes, “La política de la educación bilingüe intercultural en México,” 186.

¹⁴⁹ Schmelkes, “La política de la educación bilingüe intercultural en México,” 186.

¹⁵⁰ Schmelkes, “La política de la educación bilingüe intercultural en México,” 186.

constitucional, así como la expedición de la Ley General de Educación en 2019. Como fue mencionado en el capítulo anterior, estos incisos especifican que la educación en pueblos y comunidades originarias tiene que ser plurilingüe e intercultural y que la interculturalidad será un criterio orientador de la educación en general, lo cual es detallado en la LGE.

Ahora bien, Saúl Velasco clasifica las propuestas mexicanas del modelo educativo intercultural en las siguientes categorías: oficial, independiente y constructivista.¹⁵¹ La propuesta oficial, con base en el liberalismo, entiende la interculturalidad como un espacio para que las diferentes culturas puedan relacionarse e interactuar en igualdad de circunstancias.¹⁵² Desde esta perspectiva, se propone designar la lengua originaria como idioma de instrucción, así mismo se plantea la posibilidad de incluir conocimientos regionales e indígenas en actividades escolares. No obstante, como crítica, el proyecto no prevé cambios estructurales en el currículum y existe la posibilidad de que los conocimientos indígenas sólo sean considerados como complementarios.¹⁵³ En el siguiente capítulo, es analizado que algunos de estos elementos sí son implementados por las maestras de Oaxaca, pero desde perspectivas y posiciones políticas personales de valoración de los conocimientos locales, la cultura y la lengua, sin que esto represente una verdadera aportación estructurada desde espacios institucionales.

En contra de lo anterior, la propuesta independiente critica que la interculturalidad oficial emplea políticas públicas interculturales para mantener la hegemonía de la cultura mayoritaria y la relación de dominación.¹⁵⁴ Como se puede observar, este planteamiento se relaciona con algunas de las visiones de la interculturalidad sostenidas por las maestras de Oaxaca, expuestas en la sección anterior. De hecho, es la razón por la que algunas de las entrevistadas prefieren nombrar sus prácticas de otras formas, como centrarlas en su dimensión bilingüe o comunitaria. Velasco observa proyectos dentro de esta propuesta que se desarrollaron principalmente en el sur de México con base en la teoría crítica de la interculturalidad; por lo tanto, el objetivo es descolonizar las estructuras educativas para crear un cambio a favor de las culturas en

¹⁵¹ Saúl Velasco Cruz, “Políticas (y propuestas) de educación intercultural en contraste,” en *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*, coords. Saúl Velasco y Aleksandra Jablonska Zaborowska (México: Universidad Pedagógica Nacional, 2010), 66, <https://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/coleccion/horizontes-educativos/115-construccion-de-politicas-educativas-interculturales-en-mexico-debates-tendencias-problemas-desafios>.

¹⁵² Velasco Cruz, “Políticas (y propuestas) de educación intercultural en contraste,” 67.

¹⁵³ Velasco Cruz, “Políticas (y propuestas) de educación intercultural en contraste,” 68.

¹⁵⁴ Velasco Cruz, “Políticas (y propuestas) de educación intercultural en contraste,” 77- 82.

desventaja.¹⁵⁵ La propuesta independiente sugiere reestructurar el currículum educativo para crear una igualdad valorativa y de reconocimiento entre los conocimientos y entre los actores educativos.

La tercera propuesta tiene un fuerte enfoque práctico que busca desarrollar proyectos educativos a la brevedad posible y priorizar las lenguas originarias como solución para la inequidad en las aulas.¹⁵⁶ Hay un componente lingüístico como estrategia de la propuesta constructivista para mejorar el rendimiento escolar y la valoración positiva de las culturas. Este enfoque práctico también está muy presente en las concepciones de las maestras de primaria, especialmente en las que centran su práctica en la lengua. Para estas maestras, es fundamental que las y los niños no pierdan la posibilidad de establecer relaciones en lenguas originarias, porque se pierden aspectos esenciales de la cultura y la identidad de pueblos originarios. Sus prácticas, además, implican acciones más allá de la escuela, puesto que buscan también fomentar que las lenguas se recuperen también en las interacciones familiares.

Aunque algunos de estos elementos ya se han hecho presentes en páginas previas, es importante señalar que la educación intercultural/comunitaria/bilingüe se da en condiciones específicas en el contexto de Oaxaca. Por este motivo, en el siguiente capítulo se analizan los obstáculos y las aportaciones de la práctica de las maestras en Oaxaca a la luz del complejo entorno de la educación intercultural plurilingüe en esta entidad.

¹⁵⁵ Velasco Cruz, “Políticas (y propuestas) de educación intercultural en contraste,” 91.

¹⁵⁶ Velasco Cruz, “Políticas (y propuestas) de educación intercultural en contraste,” 100.

IV. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL PLURILINGÜE EN OAXACA: RETOS Y APORTACIONES DE LAS MAESTRAS DE PRIMARIA

El sistema de educación bilingüe intercultural es nada más un discurso, [...] pero necesita acción.

–Rosi (maestra de primaria anónima)

En México, las minorías culturales enfrentan dos asimetrías en el ámbito educativo: la escolar y la valorativa. Por un lado, la primera asimetría está relacionada con las diferencias drásticas entre en los niños y niñas que asisten a escuelas para la mayoría cultural y las demás escuelas en las tasas de deserción escolar, reprobación y alfabetización, así como los niveles de aprendizaje.¹⁵⁷ Esta desigualdad es causada por el resultado de las condiciones estructurales y funcionales de las escuelas y las aulas. Por otro lado, la asimetría valorativa comprende “la autoestima cultural, la valoración de lo propio desde la perspectiva de las culturas minoritarias y la necesidad de reconocerse como creadora o creador de cultura y de creer en lo que se es”.¹⁵⁸ Esta asimetría está estrechamente vinculada con la discriminación y el racismo que enfrentan los diferentes pueblos originarios en la vida cotidiana. En este contexto, este capítulo retoma las experiencias de las maestras entrevistadas para acercarnos a la realidad de la educación intercultural plurilingüe en Oaxaca. De manera específica, esta sección discute los desafíos más eminentes del sistema educativo primaria “indígena” y las estrategias para mejorar la impartición de una educación intercultural plurilingüe de calidad, las cuales han sido formuladas por las maestras. Este capítulo busca reforzar la mirada práctica de esta tesis, así como reconocer algunas de las principales aportaciones del trabajo de las maestras en Oaxaca.

4.1 Los retos de la educación intercultural plurilingüe en Oaxaca

Para poder entender los retos de la educación intercultural plurilingüe, primero es necesario conocer el contexto dentro del cual éstos interactúan. Es preciso contemplar la situación desde

¹⁵⁷ Sylvia Schmelkes, “Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes,” *Sinéctica* núm. 23 (2003): 27, <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815908005.pdf>.

¹⁵⁸ Schmelkes, “Educación intercultural,” 32-33.

una perspectiva más amplia para entender de dónde parten las críticas de las profesoras entrevistadas y, sobre todo, los malestares que aquejan al sistema de educación primaria intercultural plurilingüe.

Uno de los puntos más importantes, planteado por todas las maestras, es la realidad del sistema educativo en sus comunidades. Más allá de los postulados teóricos que justifican la importancia de la interculturalidad, las maestras perciben fallas en la implementación de la educación intercultural plurilingüe. En conjunto, las maestras comparten un descontento hacia la situación del plurilingüismo, debido a que en pocas palabras “está de nombre ese sistema, porque no se trabaja como tal. Es un sistema en el discurso, pues está lejos de ser concreto”.¹⁵⁹ Es decir, en el ámbito práctico, la enseñanza del español junto con las lenguas originarias no se ha trabajado en el aula conforme a lo esperado, a pesar de los programas existentes para retomar las lenguas. Aunado a esto, el estado no ha demostrado interés por asegurarse que a los y las niñas se les imparta educación intercultural plurilingüe asequible, accesible, aceptable y adaptable. Inclusive, las maestras sostienen que, a pesar de ser un eje central, el estado ha olvidado a los y las docentes. Los apoyos estatales se han destinado principalmente a aspectos estructurales; no obstante, éstos no son más que “una imagen que le van a dar al proyecto cuando realmente no se está trabajando”.¹⁶⁰

Otro aspecto fundamental es el valor de la educación “indígena” en el sistema de educación en general. Para las maestras, la discriminación y racismo que enfrentan los pueblos originarios se extrapola a las primarias en modalidad “indígena”. Entre el sistema de educación “general” y el “indígena” hay una distinción no sólo curricular, sino también en la percepción de las personas pues, en palabras de la maestra Teresa Soriano Román, “las generales se creen la escuela formal y la bilingüe lo nombran como escuela informal”.¹⁶¹ De esta manera, las primarias “indígenas” se piensan de manera desprestigiada o negativa. La diferencia en la percepción de la educación está relacionada con la valoración del conocimiento comunal y la lengua originaria en la comunidad, pero –sobre todo– por los padres y las madres. Por un lado,

¹⁵⁹ Rosi, entrevista.

¹⁶⁰ Enereida Martínez Suárez, entrevista.

¹⁶¹ Teresa Soriano Román, entrevista.

en las comunidades, las maestras señalan que todavía subsisten ideas tradicionales sobre la educación, por ejemplo, sólo lo escrito en los libros es *lo que cuenta*,¹⁶² así como

la idea de una dirección escolar vertical y no horizontal. La idea de pensar que el maestro es el que sabe y el alumno es el que aprende. Pensar que una guía escolar es como la biblia, ahí te va a enseñando todo lo que tienes que aprender y no lo que vive el niño. Pensar que el salón es lo máximo y ahí nada más puedes aprender.¹⁶³

En este sentido, la importancia, valor y validez de los conocimientos comunitarios tiende a disminuir, lo cual está ligado a los postulados de la interculturalidad como fue mencionado en el apartado anterior. Por otro lado, las maestras confirman que las lenguas originarias ya no están tan presentes como normalmente se piensa. Respecto de la lengua de enseñanza en las aulas, todas las maestras indicaron que las clases en su mayoría se imparten en español debido a que la lengua materna de las y los estudiantes es el español, por lo que las lenguas originarias son enseñadas como segunda lengua, incluso aún y cuando tengan estudiantes que hablen la lengua de la comunidad en el salón. En los casos en donde la situación es lo contrario, es decir, cuando la lengua materna es una lengua originaria, la enseñanza continúa siendo en español puesto que es la lengua en común entre los y las profesoras y su salón de clase. Ambas situaciones, desde la perspectiva de las maestras, son desafortunadas.

Del mismo modo, el valor asignado a la educación “indígena” también repercute en cómo al menos una maestra enfrenta el racismo –incluso reflejado en sus funciones– y el peso que eso implica para las personas. En palabras de la maestra Teresa Soriano Román, las y los docentes bilingües “por el hecho de ser bilingües tienen que trabajar más... chingarse cada noche en casa... chingarse nada más para poder sostener el título de que son un poco buenos a comparación de los otros. Los otros no importa que no trabajen o flojeen, con que lleven un saco al salón de clases... con que no hablen Chatino en la escuela... son buenos y no están aportando nada en la formación de los niños”.¹⁶⁴ En este sentido, las y los docentes bilingües enfrentan un reto valorativo de su labor asociado con la discriminación y racismo.

No obstante, los y las maestras no son las únicas personas involucradas en los retos relacionados con la implementación de la educación intercultural plurilingüe. Pensar de esta manera, invisibilizaría la responsabilidad de las autoridades locales, los padres y las madres, la

¹⁶² Rosi, entrevista.

¹⁶³ Teresa Soriano Román, entrevista.

¹⁶⁴ Teresa Soriano Román, entrevista.

comunidad y el estado como actores clave en la impartición de educación de calidad para la niñez integrante de pueblos originarios. Es relevante mencionar que ninguna maestra considera a sus estudiantes como un obstáculo, pues en sus experiencias los y las alumnas están motivados a aprender su lengua y también desean conocer los conocimientos locales. Al respecto, la maestra Rosi indica que

cuando se hace la investigación de los trabajos comunitarios ellos lo hacen muy bien. Es más significativo para ellos... están trabajando a gusto pues. Y cuando se trabaja de otra forma en lo desconocido, es aburrido para ellos.¹⁶⁵

Ahora bien, una vez expuesto el contexto en términos generales desde la perspectiva de las maestras, los desafíos más eminentes del sistema educativo primaria “indígena” pueden ser enunciados dentro de las siguientes tres categorías: la comunitaria-familiar, la institucional y la pandémica. En primer lugar, uno de los retos más mencionados en las entrevistas fue el papel de la comunidad –en específico, la familia– en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje de los y las niñas integrantes de pueblos originarios. Si bien las maestras señalan que hay excepciones, en general hay una concepción negativa de la educación primaria “indígena” por parte de la familia, la cual está asociada con las condiciones históricas de racismo y discriminación. Por ejemplo, la maestra Teresa Soriano Román comparte que los padres y las madres piensan que “el niño [y la niña] aprende lo *otro* para que así logre *civilizarse*”,¹⁶⁶ por lo que perciben de manera positiva una escuela en donde sus hijos e hijas vistan “con saco [y] camisa; no hablen la lengua; [...] donde todos los maestros no sean de la comunidad ni les interese la cultura, la lengua, y a ninguno le importe un futuro pensando desde esta filosofía comunal”.¹⁶⁷ A pesar de que las escuelas primarias “indígena” de las maestras eran las únicas instituciones educativas en las comunidades, la mayoría de las maestras considera que, en el caso hipotético de tener la posibilidad de escoger, los padres y las madres preferirían otra escuela, especialmente si está en la ciudad.

Por un lado, la mayoría de las maestras hacen énfasis en el valor que le dan los padres y las madres a sus lenguas originarias frente al español, ya que la lengua originaria sigue estando asociada con ideas de retroceso. Algunos padres y madres de familia todavía conservan las ideas

¹⁶⁵ Rosi, entrevista.

¹⁶⁶ Teresa Soriano Román, entrevista.

¹⁶⁷ Teresa Soriano Román, entrevista.

asimilacionistas de la educación, según las cuales hablar tu lengua originaria dentro del salón de clases estaba prohibido. Lo anterior es relevante ya que sitúa el trasfondo histórico del desvalor de la lengua. Incluso, hay maestras que identifican que las familias a veces conciben que la enseñanza de la lengua originaria afectará el desempeño y aprendizaje de los niños y las niñas en las asignaturas que se imparten en español. Dicha preocupación, no ocurre en el caso de la enseñanza del inglés, pues los padres y madres de familia ni siquiera se plantean esta posibilidad e, incluso, toman la iniciativa de sugerir a las profesoras enseñar inglés en sus escuelas.

En este sentido, el reto con los padres y madres en tanto al aspecto lingüístico de la educación intercultural plurilingüe está asociado con la prioridad que le dan al uso y la enseñanza del español. Detrás de la discusión sobre la lengua, subyace un reto más amplio relacionado con generar estructuras de-coloniales en la educación y, asimismo, el tema de la lengua está conectado también con la desvalorización de los conocimientos propios y de lo “indígena”. Como consecuencia, hay un sentimiento compartido que desvaloriza la lengua, lo cual propicia la pérdida de la lengua originaria para la niñez integrante de pueblos originarios. Según la maestra Beatriz Montesinos Fernández, este fenómeno no es reciente, pues desde que ella inició como maestra “muchos padres de familia estaban en ese proceso de dejar su lengua y darle más valor al español. Eso ocurría y sigue ocurriendo en este momento, en este ciclo escolar. De 10 años para acá, ese fenómeno sigue ocurriendo”.¹⁶⁸

Aquello, para al menos una de las maestras, tiene consecuencias directas en el enfoque de la educación primaria “indígena” en el aspecto lingüístico. Todas las maestras expresaron que no es suficiente la atención que se le presta a este aspecto y, como una de las razones, mencionaron que se debe a los padres y madres de familia. A pesar de que hay iniciativas por parte del personal docente, las maestras consideran que el apoyo de la familia es esencial para alcanzar una educación intercultural plurilingüe debido a que, en palabras de la maestra Enereida Martínez Suárez, *la lengua se retoma desde la casa*.¹⁶⁹ En este sentido, los actores claves en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua son los padres y las madres junto con el personal docente.

Por otro lado, en cuanto al conocimiento comunitario, únicamente una profesora profundizó en el impacto que la comunidad y familia tienen en la primaria “indígena”. Del

¹⁶⁸ Beatriz Montesinos Fernández, entrevista.

¹⁶⁹ Enereida Martínez Suárez, entrevista.

mismo modo que en el aspecto lingüístico, el conocimiento occidental tiene mayor valor y utilidad para sus hijos e hijas. Al respecto, la maestra Rosi afirma que “las personas mismas piensan y dicen que lo que ellos hacen no es válido; piensan que lo que dice el libro, lo que dice el otro, es lo que cuenta”.¹⁷⁰ Cuando las maestras trabajan desde el conocimiento de la comunidad, algunos padres y madres no están de acuerdo dado que no es lo que viene en los libros de texto. De esta manera, a pesar de no estar presentes en las aulas, la familia puede irrumpir indirectamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las y los niños de pueblos originarios.

Dentro del reto familiar, algunas maestras hacen hincapié en la ausencia de involucramiento de los padres y madres de familia en la educación de sus hijos e hijas. En su contexto, una característica de las dinámicas familiares mencionada por las maestras fue que los padres y madres de familia tienden a ser más espectadores respecto de la educación. No obstante, de acuerdo con la maestra Beatriz Montesinos Fernández, esa postura “no sirve, no sirve que esperes que la escuela le enseñe todo a tu hijo; también tú debes involucrarte como madre o padre de familia”.¹⁷¹ Es decir, la educación, desde la perspectiva integral de las maestras, no se reduce a lo visto en las aulas de clase. En este sentido, para las maestras, las familias, no refuerzan las enseñanzas del personal docente dado que la educación se comprende de una manera muy estricta y la división entre escuela y hogar es tajante. En este sentido, el hogar no es visto como un espacio para fomentar la educación intercultural plurilingüe. Por lo tanto, el reto está en lograr la complementariedad de la educación tanto en las escuelas como en las casas. Es primordial precisar que esta arista del reto familiar está relacionada con los conocimientos académicos institucionales, por lo que los comentarios de las maestras no pueden ser extrapolados al ámbito de conocimientos comunitarios.

Sin embargo, lo anterior también es un reto por sí mismo dado el nivel de conocimientos y recursos necesarios para apoyar a sus hijos e hijas. Algunas maestras reconocen que hay casos en donde, a pesar de que los padres y madres quieren involucrarse más, muchas veces les falta tiempo o no saben cómo hacerlo. No sólo las casas a veces carecen de recursos didácticos como libros de lectura, sino también los temas vistos en clase difieren de los conocimientos de los padres y las madres –considerando que el conocimiento que se valora es el escolarizado y rara

¹⁷⁰ Rosi, entrevista.

¹⁷¹ Beatriz Montesinos Fernández, entrevista.

vez el conocimiento comunitario—. En este contexto, es necesario recordar que las tasas de rezago educativo de las personas adultas en pueblos originarios es alta y, en muchas ocasiones, sus hijos e hijas son las primeras integrantes de la familia en recibir una educación escolarizada.

En segundo lugar, los retos institucionales engloban diversos aspectos como el apoyo económico del estado, la carencia de materiales didácticos y planes educativos adecuados, la discontinuidad del sistema educativo “indígena”, la formación y la desubicación lingüística del personal docente. Sin embargo, en términos generales, el reto institucional está relacionado con la falta de instituciones educativas y el control federal del sistema educativo. Por un lado, como fue mencionado, las maestras señalan que “los pueblos originarios [carecen] de instituciones educativas, a veces hay pueblitos muy lejanos que no tienen instituciones y tienen que ir a otras comunidades”.¹⁷² Este aspecto involucra directamente la accesibilidad de la educación para los niños y las niñas.

Además, aquello está relacionado con el reto de la discontinuidad de la educación “indígena” en el ámbito institucional. De acuerdo con la mayoría de las maestras, en sus comunidades, las escuelas para los siguientes niveles educativos después de la primaria son “generales”, es decir, no hay instituciones educativas en la modalidad “indígena”. Principalmente, las maestras se enfocan en el impacto lingüístico que esto tiene debido a que, en los niveles posteriores, los niños y las niñas dejan de aprender la lengua originaria y ésta es sustituida por el inglés. La lengua termina siendo “una lengua que aprendieron de niños, nada más es un recuerdo”,¹⁷³ por lo que para al menos una maestra se pierde todo el esfuerzo por lograr una educación para la interculturalidad. Dicho de otra manera, a pesar del reconocimiento jurídico de las lenguas originarias, el mismo sistema educativo provoca la pérdida de la lengua, reforzando así la idea de que la lengua originaria no es útil ni valiosa.

Por otro lado, como fue mencionado en el segundo capítulo, algunas maestras denunciaron que las autoridades educativas no son flexibles y restringen los métodos y contenidos si éstos se desviaban del programa. Aquello podría parecer razonable para unificar el nivel educativo en diferentes escuelas de México, pero en el caso específico de la educación destinada a pueblos originarios esto representa un obstáculo, ya que todas las maestras entrevistadas dirigen sus críticas hacia la falta de programas y planes educativo adecuados para

¹⁷² Rosi, entrevista.

¹⁷³ Beatriz Montesinos Fernández, entrevista.

sus comunidades, incluso aquellos que especialmente fueron diseñados para los pueblos originarios. En este sentido, al menos una maestra compartió que no puede hacer las cosas diferentes, a pesar de tener el deseo, porque la supervisión escolar le pide cuentas conforme al programa.

Lo anterior está estrechamente ligado con el siguiente reto institucional: la ausencia de planes educativos adecuados a los pueblos originarios. Para todas las maestras, “no es lo mismo una educación en un pueblo que la educación que se vive en la ciudad”;¹⁷⁴ por lo tanto, los planes educativos deberían contemplar estas diferencias en su diseño como parte del derecho a la educación. En la realidad, no obstante, todas las maestras son quienes adaptan los programas a los contextos locales porque, desde la perspectiva de las maestras, “lo regular trae sus propósitos y todo, [...] te sugiere los conocimientos esperados o que deben lograr con sus alumnos, [pero] la verdad la comunidad no es como la ciudad”.¹⁷⁵ Es decir, dado que los programas están diseñados con base en lo que el estado quiere, éstos tienden a ignorar las necesidades de cada pueblo originario a pesar de ser el plan para las escuelas “indígenas”. Por ejemplo, la maestra Beatriz Montesinos Fernández explica que, si el aprendizaje esperado en la asignatura de ciencias naturales es identificar los animales vivíparos y ovíparos en un zoológico, en su clase catalogaría animales con los que los niños y las niñas están familiarizados como las gallinas, los perros o los guajolotes.

De esta manera, el problema está en que los programas son ajenos a la comunidad, por lo que el estado falla en brindar atención a los problemas y necesidades específicas de la niñez integrante de pueblos originarios. Asimismo, aquello tiene un efecto negativo en la valoración del conocimiento comunitario dado que aún subsiste la idea de que estos conocimientos no son *válidos*.¹⁷⁶ Es importante precisar que no todas las entrevistadas tienen una percepción negativa de los programas educativos del estado, pues la mitad de las maestras opinan que son útiles, a pesar de que tengan que adecuarse al contexto, y contribuyen a la interculturalidad en la educación al incluir otras culturas nacionales e internacionales como aprendizajes esperados. Desde esta perspectiva, el problema se presenta cuando los y las docentes adoptan directamente ese conocimiento sin considerar el contexto de los niños y las niñas.

¹⁷⁴ Enereida Martínez Suárez, entrevista.

¹⁷⁵ Rosi, entrevista.

¹⁷⁶ Teresa Soriano Román, entrevista.

En relación con los materiales necesarios para impartir clases, hay una carencia de materiales adecuados –en contenido e idioma– para los pueblos originarios. Para algunas de las maestras, es imposible afirmar que sus escuelas son una prioridad para el estado, ya que el apoyo o es esporádico o simplemente nulo. Al menos dos maestras reconocen que el gobierno sí tiene programas destinados a las escuelas en pueblos originarios. No obstante, todas las entrevistadas afirman que ellas son las encargadas de elaborar y conseguir los materiales didácticos para sus clases con sus recursos o aportaciones –y, a veces, los padres y las madres–, puesto que el estado no les provee apoyo de este tipo desde hace mucho tiempo:

antes recuerdo que en mi salón estaban las láminas del mapamundi, el cuerpo humano y eso, pero ya tiene mucho tiempo pues en ese entonces sí había más materiales. Pero desafortunadamente los materiales que yo elaboro, yo los compro, yo los coloreo.¹⁷⁷

Aquello indica que el estado ha abandonado a las escuelas “indígenas”. Aún cuando hay apoyo estatal, una maestra resalta que el proceso para adquirirlo es largo y burocrático, así como impráctico puesto que deben presentar la solicitud en la capital de Oaxaca, lo cual implica transportarse desde sus comunidades a la ciudad. En este supuesto, además, al menos una profesora señala que los recursos o materiales no llegan directamente a las escuelas, sino a través de una intermediaria, por lo que termina siendo “una imagen que nada más que le van a dar al proyecto cuando realmente no se está trabajando”.¹⁷⁸ Asimismo, la aportación de los programas federales –como La Escuela es Nuestra (LEEN)– es mínima debido a que los recursos son para usos específicos y, aún en los casos en los que se ha utilizado para adquirir materiales para los salones, no cubre las necesidades de las escuelas.

Si bien alguien podría argumentar que esta situación no es diferente a la de las y los maestros en escuelas primarias “generales”, la carencia de material en las escuelas “indígenas” se agrava en cuanto el poco material que el estado manda no está adecuado al contexto de las distintas comunidades. Como señala al menos una maestra, los materiales que recibe por parte del estado son en español, aún y cuando en su comunidad la lengua predominante es la originaria.

Como siguiente reto en este ámbito, todas las maestras entrevistadas hacen hincapié en la falta de formación para el personal docente por parte del estado. En general, el gobierno ha

¹⁷⁷ Beatriz Montesinos Fernández, entrevista.

¹⁷⁸ Enereida Martínez Suárez, entrevista.

proporcionado formación inadecuada desde la perspectiva de las maestras e, incluso, nula. En palabras de la maestra Teresa Soriano Román, el apoyo estatal en este ámbito es “muy malo porque no hay un apoyo, no hay ascenso, no hay una permanencia para ellos, [...] no hay una motivación, no hay un seguimiento, una pertenencia”.¹⁷⁹ Es decir, más allá de la formación lingüística, el estado no ofrece suficientes incentivos ni apoyo a los y las maestras de educación “indígena”. Respecto de la capacitación de los planes educativos, al menos una maestra reconoció que el estado todavía no las ha capacitado en el modelo 2017 o 2018 comenzando con que la maestra desconoce el nombre del programa, así como el contenido. Como resultado, el personal docente se conduce a ciegas, pues de acuerdo con al menos una maestra no todos y todas las maestras investigan por su cuenta.

En este espacio, además del estado, hay otros actores que han tenido un papel clave en la formación de las docentes. En particular, algunas maestras mencionan que sí han recibido capacitaciones y talleres, pero de parte de la Sección 22 o de la DGEPOO. Por lo tanto, si el estado asume la responsabilidad que le corresponde, éste debe contemplar cómo trabajar conjuntamente con los otros actores para fortalecer la formación docente, en lugar de obstaculizarla. Especialmente con actores que rechazan la intervención federal en su ámbito educativo.

Sobre el aspecto lingüístico, la mayoría de las profesoras concuerdan en que el personal docente no está capacitado para impartir clases con base en la pedagogía del bilingüismo. Para algunas profesoras esto es un reflejo de la poca atención que se presta al enfoque lingüístico dentro de la educación intercultural plurilingüe. En las ocasiones en las que el estado proporcionó capacitación, al menos una maestra considera que no tuvo utilidad, debido a que no responde a las necesidades de su pueblo originario. Para aquella profesora, la formación lingüística es una de las necesidades más urgentes de su comunidad, puesto que ha experimentado situaciones en donde no sabe cómo enseñar ni cómo decir alguna palabra en la lengua originaria. Del mismo modo, aunque no fue identificado personalmente una falta de formación, al menos otra maestra a veces tiene dificultades para comunicarse con su grupo porque no hablan el mismo dialecto.

¹⁷⁹ Teresa Soriano Román, entrevista.

En relación con lo anterior, otro reto institucional en la educación intercultural plurilingüe es la desubicación lingüística de los y las maestras. Idealmente, la lengua de las maestras y los maestros de primarias tendría que ser la lengua de la comunidad en donde se encuentran impartiendo clases. Sin embargo, al menos una de las maestras compartió que en su escuela hay una ausencia de personal docente lingüísticamente capacitado y adecuado. En términos académicos, aquello implica que predomine el español como lengua de enseñanza principal en las aulas, lo cual propicia la pérdida de lenguas originarias y también, especialmente en comunidades donde la lengua originaria es utilizada cotidianamente, crea una barrera que impide a los y las estudiantes aprender. Como resultado, estos factores ocasionan una alteración en el diagnóstico de conocimientos y comprensión por parte de los niños y las niñas de los temas vistos en clase. En palabras de la maestra Rosi, a la luz de una encuesta que realizó a sus estudiantes, ellos y ellas

comentaban de que que tienen muchas dificultades, que a ellos sí les gustaría que los maestros fueran hablantes de la lengua de ellos y que ellos si quieren aprender sus lenguas y quieren aprender en español. [...] Sí se les dificulta mucho cuando el maestro les habla español, no lo entienden y no saben, pero sí saben. Tienen ese conocimiento de lo que está tratando de enseñar pero, por no entender el español, pues prácticamente queda como que no saben.¹⁸⁰

Inclusive, al menos una maestra matiza la situación y considera que basta con que el personal docente hable la lengua de la región, no necesariamente el mismo dialecto de la comunidad. La maestra Teresa Soriano Román resalta que siempre estarán presentes diferentes variaciones dialécticas en un mismo pueblo originario dado que las comunidades “están en constante trance, en constante movilización, en constante migración, entonces [...] la nueva realidad es que nos tenemos que adaptar a eso”.¹⁸¹ A pesar de eso, ella sigue considerando como un reto la desubicación lingüística del personal docente, puesto que tiene como consecuencia la desvalorización de la lengua.

Finalmente, para las maestras entrevistadas, la pandemia de COVID-19 también representa uno de los retos más significativos en el sistema educativo “indígena”. En el ámbito educativo, el impacto de esta enfermedad está relacionado con el cierre temporal de las escuelas, la suspensión de clases y, en algunos casos, los profesores se fueron de las comunidades. En este sentido, la pandemia obstaculizó la adquisición de las habilidades y conocimientos, pues durante

¹⁸⁰ Rosi, entrevista.

¹⁸¹ Teresa Soriano Román, entrevista.

la pandemia “casi no leían, no escribían, no practicaban con las manos”.¹⁸² Respecto a la modalidad de educación virtual que fue adoptada en la mayoría del país, la mitad de las maestras hicieron hincapié en la falta de acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, pues no todas las familias contaban con internet, computadoras o celulares para tomar clases de manera virtual. Así pues, el reto derivado de la pandemia es la potencialización del rezago educativo en los pueblos originarios, el cual antes de la pandemia ya era de por sí preocupante. Asimismo, para al menos una maestra, la pandemia también representó un obstáculo en su formación docente, ya que disminuyó la frecuencia de los talleres de capacitación.

Ahora bien, todas las profesoras concuerdan que la pandemia COVID-19 no representó un obstáculo en la educación de sus estudiantes. Al contrario, ésta representó una oportunidad para reevaluar, entender y replantear el estilo de vida en general, así como el sistema educativo. La maestra Teresa Soriano Román comenta que la pandemia “nos permitió a nosotros ver desde el interior con qué contamos, eso que existe o existía o qué hay en nuestras comunidades”.¹⁸³ Respecto al proceso de aprendizaje-enseñanza, muchos padres y madres tomaron la iniciativa –o se vieron obligados a– buscar alternativas para la educación de sus hijos e hijas dentro de su contexto. Las maestras expresan que durante la pandemia los conocimientos comunitarios cobraron mayor importancia. Por ejemplo, las y los niños se involucraron en actividades agrícolas como el cuidado y cosecha de la milpa. Asimismo, de acuerdo con las maestras, la pandemia también incentivó la participación de la niñez en la vida comunitaria de los pueblos originarios, la cual era excluida por la escuela. Por esta razón, más que un obstáculo, la pandemia facilitó la transmisión y el aprendizaje de conocimientos comunitarios. En este sentido, las siguientes palabras de la maestra Rosi reflejan la situación a la perfección: “lo que es educación escolar pues sí hay mucho rezago y, por otra parte, la educación comunitaria pues hay avance”.¹⁸⁴

Sin embargo, de acuerdo con al menos una maestra, lo anterior podría presentar un nuevo reto en la educación primaria en pueblos originarios pues hay cierta resistencia por parte de algunas familias al regreso a clases presenciales después de la pandemia COVID-19. Desde su perspectiva, la preocupación de estos padres y madres está relacionada con cómo lograr un

¹⁸² Beatriz Montesinos Fernández, entrevista.

¹⁸³ Teresa Soriano Román, entrevista.

¹⁸⁴ Rosi, entrevista.

regreso a clases de tal manera que los conocimientos y habilidades adquiridas durante la pandemia no se pierdan.¹⁸⁵

4.2 Aportaciones desde la práctica de la educación intercultural plurilingüe en las aulas

Como puede ser observado a lo largo de la presente tesis, las experiencias y las percepciones de las maestras entrevistadas contribuyen a ampliar el abanico de estrategias diseñadas para garantizar efectivamente el derecho de los niños y las niñas “indígenas” a una educación intercultural plurilingüe. De esta manera, las experiencias y las perspectivas de las maestras abonan a la educación intercultural plurilingüe en tanto colocan a las familias y, en general, las comunidades en el repertorio de actores clave en la educación de la niñez de pueblos originarios. A pesar de que para algunos esta aportación pareciera ser evidente, los programas estatales y mucha de la literatura sobre la interculturalidad están enfocados en el ámbito académico-institucional, olvidando la relevancia del aspecto comunitario-familiar.

En relación con el apartado anterior, las maestras constantemente señalaron la necesidad de involucrar a los padres y madres en la educación escolarizada de sus hijos e hijas. Esta aportación cobra mayor importancia bajo una concepción amplia de la educación –como aquella compartida por las maestras– donde ésta va más allá de las aulas. La escuela deja de ser vista como el único espacio donde la niñez puede aprender y se convierte en otro escenario más de la comunidad donde “se puede aprender en todo momento, no necesariamente en el salón”.¹⁸⁶ En este contexto, la falta de participación de los padres y las madres en la formación aumenta la brecha entre la escuela y la comunidad, e incluso puede destruir los avances de las maestras. En palabras de la maestra Enereida Martínez Suárez, “si el papá, la mamá no nos ayuda, pues de nada sirve que como docente me esté esforzando y no veo ese producto que deseo”.¹⁸⁷

En las entrevistas, las docentes sugirieron continuamente la necesidad de entablar un diálogo entre el personal docente y los padres y madres de familia sobre el valor de los conocimientos locales y la lengua originaria, así como su utilidad y ventajas. La finalidad de este diálogo, principalmente, es contrarrestar el racismo y discriminación en el sistema educativo. Por ejemplo, en la práctica, esta estrategia le ha funcionado a la maestra Rosi con los padres que

¹⁸⁵ Teresa Soriano Román, entrevista.

¹⁸⁶ Teresa Soriano Román, entrevista.

¹⁸⁷ Enereida Martínez Suárez, entrevista.

muestran resistencia en contra del bilingüismo.¹⁸⁸ Asimismo, al menos una de las maestras entrevistadas señala que las comunidades han mostrado su disposición en este ámbito.¹⁸⁹

Sin embargo, esta aportación no sólo involucra a los y las docentes, sino también es necesaria la participación de las autoridades educativas para fomentar la participación de las madres y los padres de familia en el proceso de aprendizaje-enseñanza de sus hijos e hijas. Al respecto, la maestra Beatriz Montesinos Fernández propone que la escuela incentive a los adultos para que compartan con sus hijas e hijos conocimientos locales que han sido transmitidos por generaciones como por ejemplo historias y leyendas. Del mismo modo la maestra sugiere que, en los casos en los que los padres y las madres hablen la lengua originaria, no se limiten a hablar español con la niñez; al contrario, intercambiar indistintamente entre ambas lenguas en pláticas cotidianas.

En el ámbito académico, a la luz de la limitada implementación del sistema de educación “indígena” oficial, la aportación más significativa y evidente es retomar los conocimientos comunitarios dentro de las aulas. Por ejemplo, la maestra Rosi tiene un proyecto en el que retoma el saber comunitario de la cosecha del maíz. En específico, la mayoría de las maestras trabajan con planes educativos alternativos que fueron creados por las y los mismos profesores de pueblos originarios como el PTEO y la educación comunitaria.

Ante los desaciertos de la educación intercultural plurilingüe, al menos una maestra comprende a la educación comunitaria como una alternativa al proyecto intercultural del estado. La educación comunitaria nace en la lucha por reaprender desde lo propio, por lo que en contraste con la educación intercultural el sentido de pertenencia es mucho más fuerte. Para la maestra Teresa Soriano Román, la educación comunitaria significa ser con libertad integrante de un pueblo originario en la escuela, “ser como lo que somos en la comunidad, ser como un sujeto o sea un individuo con todos los derechos necesarios en la escuela como institución”.¹⁹⁰ Las escuelas “indígenas” conforme a esta propuesta siguen trabajando con los lineamientos establecidos por el estado, pero lo hacen desde el mismo pueblo originario. Para conocer las necesidades educativas de la comunidad y posteriormente determinar los conocimientos comunitarios que serán impartidos en clase, al menos una de las escuelas de las maestras

¹⁸⁸ Rosi, entrevista.

¹⁸⁹ Teresa Soriano Román, entrevista.

¹⁹⁰ Teresa Soriano Román, entrevista.

entrevistadas convoca a asambleas escolares comunitarias donde también participan padres/madres, niños, niñas y docentes, entre otros actores.

En la práctica, ésto significa romper con los estereotipos tradicionales de la educación y el progreso que imponen cierto estilo de vida a la niñez originaria, puesto que eso no reconoce a sus estudiantes como sujetos con derechos y voz propia. El punto de partida para la educación comunitaria es la vida de la niña o niño integrante de un pueblo originario. Como ilustración de lo anterior, la maestra Teresa Soriano Román pone de ejemplo la elaboración de tortillas, pues puede ser un método para que la niñez aprenda directamente los conceptos de mezclas homogéneas y heterogéneas en relación con su vida cotidiana. Este ejemplo demuestra la resignificación de los conocimientos locales que las maestras llevan a cabo desde la educación comunitaria para facilitar el entendimiento de los conocimientos académicos.

Por último, la mayoría de las maestras entrevistadas sugieren adaptar los programas y planes educativos a sus comunidades. Si bien esto es un indicador del reto mencionado en el apartado anterior, también es una aportación de las experiencias de las maestras en el ámbito académico. Algunas maestras coinciden en que la clave está en correlacionar los contenidos nacionales con los contenidos locales, pues, como sostiene la maestra Rosi, los y las maestras “si [enseñan] tal como viene, le [están] dando valor a una sola parte”.¹⁹¹ En contraste, al menos una maestra propone elaborar el contenido curricular con base en los conocimientos comunitarios de cada pueblo. Si bien la forma es diferente, la finalidad de ambas propuestas es erradicar la ruptura existente entre la escuela y la comunidad para lo cual es necesario conocer la comunidad. En esta misma línea, la relevancia de estas estrategias radica en que adjudica al conocimiento comunitario un valor positivo como conocimiento básico y esencial que la niñez debe adquirir durante la primaria. Asimismo, la experiencia de al menos una de las entrevistadas demuestra las ventajas de trabajar con temas con los que los y las estudiantes están familiarizadas, ya que es un método de enseñanza-aprendizaje más significativo para sus estudiantes.

¹⁹¹ Rosi, entrevista.

V. CONCLUSIONES

Con base en una metodología feminista jurídica, la investigación retomó las experiencias, conocimientos y voces de cuatro mujeres de diferentes pueblos originarios en Oaxaca para conocer la realidad del derecho de la niñez de pueblos originarios una educación intercultural plurilingüe. A partir de un estudio cualitativo, el objetivo de la tesis fue explorar cómo se materializa este derecho desde la experiencia de las maestras de primarias “indígenas” de Oaxaca. La tesis defendió que el ejercicio y acceso al derecho a la educación de la niñez integrante de pueblos originarios aún es limitado, debido a que en las aulas la educación impartida no responde a las necesidades de la niñez ni sus contextos socio-culturales y no hay condiciones estructurales y materiales para hacer realidad este derecho. Asimismo, lo anterior también está relacionado con la percepción negativa que persiste sobre la modalidad “indígena” en el sistema educativo mexicano.

Los resultados de la presente investigación muestran que no hay una noción universal de la interculturalidad en el ámbito educativo. Las distintas concepciones de la interculturalidad indican que, para las maestras entrevistadas, ésta busca gestionar la diversidad en los pueblos originarios a raíz de la migración entre comunidades, hacia la ciudad y a Estados Unidos de América. Lo anterior desde el punto de vista de las maestras no representa un peligro para la identidad y cultura local; por el contrario, es considerado como valioso y necesario en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la niñez. Así pues, la interculturalidad representa la posibilidad de desmontar actitudes discriminatorias y racistas hacia y dentro de los pueblos originarios – particularmente de los padres y las madres–. La educación intercultural, además, brinda un espacio educativo y comunitario para la expresión de los conocimientos, lenguas y cosmovisiones del pueblo, así como para reconocer a cada pueblo como único. Es posible identificar una tendencia en las maestras a retomar la interculturalidad con mayor frecuencia desde el aspecto lingüístico, lo cual no es una limitación ya que en la narrativa de las maestras la educación plurilingüe es una herramienta que abre más puertas. En este contexto, la interculturalidad de las maestras entrevistadas coincide con algunos postulados teóricos e institucionales de la interculturalidad como la búsqueda de la revalorización del conocimiento comunitario y la lengua originaria.

No obstante, algunas de las maestras tienen presente –en diferentes grados– la relación conflictiva que el estado y la cultura hegemónica han tenido con los pueblos originarios. En este sentido, las maestras expresan rechazo a la forma de nombrar la educación como “indígena”, así como a la forma en la que el estado concibe la interculturalidad como proyecto educativo, pues el mismo sistema contribuye a simplificar las dinámicas de enseñanza-aprendizaje mediante dinámicas horizontales que limitan la actuación de las maestras y niegan la diversidad de proyectos interculturales. Asimismo, respecto a la población objetivo de la educación intercultural, la mayoría de las maestras entrevistadas comparte la visión del estado que considera a toda la población –incluyendo a la originaria– como destinatarios ante la composición pluricultural de México. Sin embargo, al menos una maestra considera que este modelo educativo debería destinarse a la población no originaria, pues el estado ha trasladado la responsabilidad de alcanzar una convivencia armónica con la cultura mayoritaria a los pueblos originarios –aún y cuando los pueblos originarios no son el problema.

En realidad, es posible observar que las maestras denuncian que la educación intercultural plurilingüe sólo está de nombre y que normalmente la educación “indígena”, en comparación con otras modalidades, es percibida de manera negativa en sus comunidades. En relación con los retos en esta modalidad a nivel primaria, es posible agruparlos en los siguientes tres grupos: el comunitario-familiar, el institucional y la pandemia COVID-19. El primero está centrado en la familia y comunidad como espectadores –y no actores– en la educación, la cual va más allá de las aulas. El principal problema es la falta de valoración y validez del conocimiento comunal y lengua originaria por parte de estos actores, así como su nula participación.

El reto institucional está relacionado con la carencia planes educativos y materiales didácticos que respondan a las necesidades y contextos de cada pueblo; la discontinuidad del sistema educativo indígena después de la primaria, y la formación docente en relación con la ausencia de capacitación por parte del estado y la desubicación lingüística. Aunado a lo anterior, a la luz del acceso limitado a las tecnologías de la información y la comunicación, la pandemia de COVID-19 representó el tercer reto en el ámbito de educación escolarizada al potencializar el rezago educativo y disminuir la –poca– capacitación brindada. Sin embargo, la pandemia también resultó en cierta resistencia por parte de algunas familias al regreso a clases presenciales.

Como estrategia para cerrar la brecha entre la escuela y la comunidad, las maestras proponen involucrar activamente a los padres y las madres con actividades cotidianas y establecer un diálogo para eliminar las concepciones negativas de lo propio. Además, la aportación más recurrente fue retomar conocimientos comunitarios e, incluso, planes diferentes al modelo actual como la educación comunitaria. Aquello está relacionado con la adaptación de planes y programas a los pueblos originarios específicos. Para las maestras estas acciones permiten valorar el conocimiento comunitario a la par del escolarizado y borrar la jerarquía entre el español y la lengua originaria del pueblo.

La estrategia metodológica de poner en el centro a las maestras de pueblos originarios para la construcción de conocimiento jurídico es en sí una aportación en la literatura sobre la educación intercultural. Otra aportación de la tesis es ahondar en el aspecto comunitario-familiar, pues las experiencias y las perspectivas de las maestras resaltan frecuentemente a las familias y las comunidades como actores fundamentales en la educación de la niñez de pueblos originarios. En específico, los retos que enfrentan los padres y las madres para involucrarse en el proceso educativo. A pesar de que esta aportación pareciera ser evidente, los programas estatales y mucha de la literatura sobre la interculturalidad están enfocados en el ámbito académico-institucional, olvidando la relevancia de este aspecto. Asimismo, la tesis aporta a la literatura sobre los impactos de la pandemia COVID-19 en la educación para pueblos originarios, pues todas de las profesoras consideran que también representó una oportunidad en la educación comunitaria al permitir reevaluar, entender y replantear lo propio, así como facilitar la participación en la vida comunitaria y la enseñanza-aprendizaje de conocimientos comunitarios. Como resultado, las maestras notaron que la vida y conocimiento comunitario adquirieron mayor importancia.

En resumen, es posible dilucidar tres grandes implicaciones a partir de las aportaciones de las maestras entrevistadas. La primera está asociada con el diseño y evaluación de las políticas educativas, pues las maestras señalan las deficiencias del sistema actual y también las áreas de oportunidad para garantizar el derecho a la educación de la niñez integrante de pueblos originarios. A la luz del descontento que comparten las maestras en relación con el término “indígena”, la segunda abre como posible línea de investigación la relación e implicaciones de la forma de nombrar del estado con esta modalidad educativa. La tercera es que, a pesar de que las maestras señalaron los avances en el ámbito de conocimientos comunitarios, recientemente

empieza a ser posible observar el impacto del COVID-19 en la educación en México. De esta manera, esta tesis podría servir como punto de partida para investigaciones sobre las estrategias alternativas de educación de pueblos originarios durante la pandemia y cómo lograr un regreso a clases de manera presencial sin perder los conocimientos y habilidades adquiridas.

Las experiencias de las maestras entrevistadas refleja la considerable brecha entre la realidad jurídica y la meta de garantizar el derecho de los niños y niñas de pueblos originarios a la educación. Si bien implementar las observaciones de las maestras no es una tarea fácil, las maestras demuestran y denuncian que es necesario tomar medidas urgentes para evitar situaciones que violenten este derecho. En la lucha por el derecho a la educación, aún falta un camino muy largo que recorrer; no obstante, debemos tener presente que “la interculturalidad no va a venir hacia nosotros; nosotros, todos, tenemos la necesidad y la responsabilidad de buscarla, de construirla”.¹⁹²

¹⁹² Walsh, *La Interculturalidad en la Educación*, 63.

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, Virgilio. “Políticas públicas e interculturalidad.” En *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*, editado por Norma Fuller, 33-50. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2002. <http://hdl.handle.net/11354/137>.
- Amparo en revisión 115/2019, Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia.
- Amparo en revisión 584/2016, Segunda Sala de la Suprema Corte de Justicia.
- Cárdenas del Río, Lázaro. “Discurso del Presidente de la República en el Primer Congreso Indigenista Interamericano.” Pátzcuaro, Michoacán, 14 de abril de 1940. <https://www.memoriapoliticademexico.org/Textos/6Revolucion/1940PCM.html>.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. *Los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad de los derechos humanos*. Ciudad de México: CNDH, 2018. <https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-05/34-Principios-universalidad.pdf>.
- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. *Observaciones generales No. 13: El Derecho a la Educación (Artículo 13)*. E/C.12/1999/10 (8 de diciembre de 1999).
- Comité de los Derechos del Niño. *Observación general no. 1: Propósitos de la educación (Párrafo 1 del Artículo 29)*. CRC/GC/2001/1 (2001).
- Comunidad Indígena Xákmok Kásek Vs. Paraguay*. Sentencia Fondo, Reparaciones y Costas. Ct. Inter-Am. D.H. (Ser. C) No. 214 (24 de agosto de 2010).
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Diario Oficial de la Federación, 05-02-1917, última reforma 28-05-2021.
- Convención sobre los Derechos del Niño. 20 de noviembre de 1989. 44 UN GAOR Supp. (Núm. 49) 67 (entrada en vigor 2 de septiembre de 1990).
- Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales (núm. 169). 27 de junio de 1989, 72 Oficial Bull, 59 (entrada en vigor 5 de septiembre de 1991).
- Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. 13 de septiembre de 2007. A/RES/61/295.
- Declaración Universal de Derechos Humanos. 10 de diciembre de 1948. UN Doc. A/810 71.
- Dietz, Gunther. “Multiculturalism, Indigenism and New Universities in Mexico: a case of intercultural multilateralities.” *Journal of Multicultural Discourses* 14, núm. 1 (2019): 29-45, DOI: 10.1080/17447143.2018.1563608.

- Dirección General de Educación Indígena. *Información Estadística Oaxaca 2018-2019*.
http://dgei.basica.sep.gob.mx/files/infografias/2018-2019/oc_2018_2019.pdf.
- Dirección General de Educación Indígena. *Prontuario Estadístico de la Educación Indígena Nacional 2017-2018*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública, 2019.
http://dgei.basica.sep.gob.mx/es/prontuarios-estadisticos/2017-2018/pe_2017-2018.html.
- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. “Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa.” Consultado 19 de mayo de 2022,
<https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>.
- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2020-2021*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública, 2021.
https://planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2020_2021_bolsillo.pdf.
- González Apodaca, Erika. “The ethnic and the intercultural in conceptual and pedagogical discourses within higher education in Oaxaca, Mexico.” *Intercultural Education* 20, núm. 1 (2009): 19-25, <https://doi.org/10.1080/14675980802700755>.
- Hanemann, Ulrike. “Indigenous women’s perceptions of the Mexican bilingual and intercultural education model.” *Studies in the Education of Adults* 51, no. 2 (2019): 232-249. DOI: 10.1080/02660830.2019.1604305.
- Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca. “El IEEPO desconoce estructuras al margen de la Ley.” 9 de enero de 2020. <https://www.oaxaca.gob.mx/ieepo/el-ieepo-desconoce-estructuras-al-margen-de-la-ley/>.
- Instituto Estatal Electoral y de Participación Ciudadana de Oaxaca. “Dictámenes de métodos de elección de concejalías a los ayuntamientos que se rigen por sistemas normativos indígenas 2021-2022.” 22 de junio de 2022. <https://www.ieepco.org.mx/cat-info/dictamenes-sni2022>.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. “Censo de Población y Vivienda 2020.” Última actualización 16 de marzo de 2021. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. “Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS) 2017.” <https://www.inegi.org.mx/programas/enadis/2017/>.

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. “Panorama sociodemográfico de México.”
<https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/tableros/panorama/>.
- Instituto Nacional de las Mujeres. *Población indígena*. Última actualización mayo de 2021.
http://estadistica.inmujeres.gob.mx/formas/tarjetas/Poblacion_indigena.pdf.
- Jiménez Naranjo, Yolanda y Rosa Guadalupe Mendoza Zuany. “La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa.” *LiminaR* 14, núm. 1 (2007): 60-72.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272016000100005&lng=es&tlng=es.
- Ley General de Educación, Diario Oficial de la Federación, 30-09-2019.
- Maldonado Alvarado, Benjamin y Carlos Luis Maldonado Ramírez. “Educación e interculturalidad en Oaxaca: avances y desafíos.” *Sinéctica* núm. 50 (2018): 1-17.
[https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-006](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-006).
- Maldonado Alvarado, Benjamin. *Los indios en las aulas: dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*. Oaxaca: Centro INAH, 2000.
http://www.cseiiio.edu.mx/bibliotecavirtual/Sociales/Descargar/los_indios_en_las_aulas.pdf.
- Martínez Suárez, Enereida (maestra de primaria). Entrevista de la autora, 1 de abril de 2022. En archivo personal.
- Montesinos Fernández, Beatriz (maestra de primaria). Entrevista de la autora, 31 de marzo de 2022. En archivo personal.
- “Niños de la Calle” (*Villagrán Morales y otros*) Vs. *Guatemala*. Sentencia de Fondo. Ct. Inter-Am. D.H. (Ser. C) No. 63 (19 de noviembre de 1999).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. ED-2006/WS/59 (2006).
- Ortega Soriano, Ricardo Alberto. “La política sobre la técnica: algunos obstáculos no jurídicos para la justiciabilidad de los derechos económicos, sociales y culturales en las democracias constitucionales.” En *Los derechos sociales en México. Reflexiones sobre la Constitución de 1917*, coordinado por Juan Antonio Cruz Parcero, 287-323. Querétaro: Instituto de Estudios Constitucionales del Estado de Querétaro, 2020.
<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/13/6409/11.pdf>.

- Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. 16 de diciembre de 1966. 999 U.N.T.S 171 (entrada en vigor 23 de marzo de 1976).
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. 16 de diciembre de 1966. 993 U.N.T.S. 3 (entrada en vigor 3 de enero de 1976).
- Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. 17 de noviembre de 1988, Ser. Tratados OEA 69, (entrada en vigor 16 de noviembre de 1999).
- Ricoy, Rosa. “Teorías jurídicas feministas.” En *Enciclopedia de filosofía y teoría del derecho 1*, editado por Jorge Luis Fabra Zamora y Álvaro Núñez Vaquero, 459-499. México: UNAM, 2015. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/8/3875/16.pdf>.
- Rosi (maestra de primaria anónima). Entrevista de la autora, 9 de abril de 2022. En archivo personal.
- Schmelkes, Sylvia. “Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes.” *Sinéctica*, no. 23 (2003): 26-34. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815908005.pdf>.
- Schmelkes, Sylvia. “La política de la educación bilingüe intercultural en México.” En *Educación en la Diversidad: Experiencias y Desafíos desde la Educación Intercultural Bilingüe*, 185-196. Buenos Aires: IPE- UNESCO, 2004. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144340>.
- Secretaría de Educación Pública. *Marco Curricular de la Educación Inicial Indígena y de la población migrante. Fascículo I Fundamentación normativa e Historia de la educación Primaria Indígena*. D.F.: Secretaría de Educación Pública, 2015. http://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/marcos-curriculares/mc_primaria_00001.pdf.
- Sistema Nacional de Información Estadística y Geográfica. “Índice de rezago social.” Última actualización 2020. <https://www.snieg.mx/cni/escenario.aspx?idOrden=1.1&ind=6200009454&gen=517&d=s>.
- Soriano Román, Teresa (maestra de primaria). Entrevista de la autora, 1 de abril y 9 de mayo de 2022. En archivo personal.

- Stavenhagen, Rodolfo (Relator Especial de la Comisión de Derechos Humanos sobre los derechos de los pueblos indígenas). *Los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas*. E/CN.4/2005/88 (6 de enero de 2005).
- Stavenhagen, Rodolfo. “La política indigenista del Estado mexicano y los pueblos indígenas en el siglo XX.” En *Educación e interculturalidad. Política y políticas*, coordinado por Bruno Baronnet y Medardo Tapai Uribe, 23-48. Cuernavaca: UNAM, 2013.
- Tauli-Corpuz, Victoria (Relatora Especial del Consejo de Derechos Humanos sobre los derechos de los pueblos indígenas). *Los derechos de los pueblos indígenas, incluidos sus derechos económicos, sociales y culturales en el marco para el desarrollo después de 2015*. A/69/267 (6 de Agosto de 2014).
- Tesis aislada de rubro “DERECHO A LA EDUCACIÓN. ES UNA ESTRUCTURA JURÍDICA COMPLEJA QUE SE CONFORMA CON LAS DIVERSAS OBLIGACIONES IMPUESTAS TANTO EN LA CONSTITUCIÓN, COMO EN LOS DIVERSOS INSTRUMENTOS INTERNACIONALES.” [Registro: 2009184, Décima Época, Fuente: Seminario de la Federación y su Gaceta, mayo de 2015, Página: 425, Tesis: 1a. CLXVIII/2015 (10a.)]
- Tesis jurisprudencial de rubro “DERECHO A LA EDUCACIÓN. SU CONFIGURACIÓN MÍNIMA ES LA PREVISTA EN EL ARTÍCULO 3o. CONSTITUCIONAL.” [Registro: 2015297, Décima Época, Fuente: Seminario de la Federación y su Gaceta, octubre de 2017, Página: 181, Tesis: 1a./J. 79/2017 (10a.)]
- Tomaševski, Katarina (Relatora Especial de la Comisión de Derechos Humanos sobre el derecho a la educación). *Los derechos económicos, sociales y culturales*. E/CN.4/2003/9 (16 de enero de 2003).
- Tubino, Fidel. “Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva.” En *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*, editado por Norma Fuller, 51-76. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2002. <http://hdl.handle.net/11354/137>.
- Tubino, Fidel. “La interculturalidad crítica como proyecto ético-político.” Encuentro continental de educadores agustinos, Lima, Perú, 24 al 28 de Enero de 2005. <http://www.oalagustinos.org/edudoc/LAINTERCULTURALIDADCR%C3%8DTICACOMOPROYECTO%C3%89TICO.pdf>.

- Vázquez, Luis Daniel y Sandra Serrano. “Los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad. Apuntes para su aplicación práctica.” En *La reforma constitucional de derechos humanos: un nuevo paradigma*, coordinado por Miguel Carbonell Sánchez y Pedro Salazar Ugarte, 135-65. México: UNAM, 2011. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/7/3033/7.pdf>.
- Velasco Cruz, Saúl. “Políticas (y propuestas) de educación intercultural en contraste.” En *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*, coordinado por Saúl Velasco y Aleksandra Jablonska Zaborowska, 63-112. México: Universidad Pedagógica Nacional, 2010. <https://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/coleccion/horizontes-educativos/115-construccion-de-politicas-educativas-interculturales-en-mexico-debates-tendencias-problemas-desafios>.
- Walsh, Catherine. “Interculturalidad crítica y educación intercultural.” En *Construyendo Interculturalidad Crítica*, editado por Jorge Viaña, Luis Tapia y Catherine Walsh, 75-96. La Paz: III-CAB, 2010. <https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>.
- Walsh, Catherine. *Interculturalidad, colonialidad y educación*. Medellín: Universidad de Antioquía, 2007. <https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/interculturalidad-colonialidad-y-educaci%C3%B3n>.
- Walsh, Catherine. *La interculturalidad en la educación*. Lima: Ministerio de Educación, 2005. <https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/la-interculturalidad-en-la-educaci%C3%B3n>.