

TRADUCCIONES Y APROPIACIONES DE LA POLÍTICA PÚBLICA: REFORMAS EDUCATIVAS Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN MÉXICO (1993-2021)

Betzabé Márquez Escamilla*

Resumen: El artículo analiza desde un enfoque antropológico el diseño de las reformas educativas en México desde 1993 hasta el 2021. Se pone particular interés en los lineamientos que refieren a la educación intercultural bilingüe. En el ámbito legislativo-normativo, las interpretaciones se enfocan en la traducción de dichos lineamientos en los Planes y Programas de Estudio para la educación básica. En el ámbito cotidiano de la acción pública, se atienden los procesos de traducción y apropiación por parte de los destinatarios de las políticas educativas, a través del proyecto de educación intercultural bilingüe T'arhexperakua implementado en dos comunidades p'urhepechas de Michoacán.

Palabras clave: reformas educativas, interculturalidad, educación indígena.

Translations and Appropriations of Public Policy: Educational Reforms and Bilingual Intercultural Education in Mexico (1993-2021)

Abstract: The article analyzes from an anthropological approach the design of educational reforms in Mexico from 1993 to 2021. Emphasis is placed on the guidelines that refer to bilingual intercultural education. In the legislative-normative field, the interpretations focus on the translation of said guidelines in the Study Plans and Programs for basic education. In the daily sphere of public action, the processes of translation and appropriation by the recipients of educational policies are addressed through the T'arhexperakua bilingual intercultural education project implemented in two P'urhepecha communities in Michoacán.

Keywords: educational reforms, interculturality, indigenous education.

INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente artículo es mostrar los cambios y modificaciones en el diseño de la política educativa que refiere a la educación intercultural bilingüe en México, y las traducciones y apropiaciones de dicha política que llevan a cabo diversos actores del campo educativo. Para lograrlo, identifiqué tres niveles: 1) el legislativo, a partir de

* Investigadora posdoctoral del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav. Antropóloga social, maestra y doctora en Ciencias Antropológicas por la UAM-Iztapalapa. Correo electrónico: <betzabe.marquez@gmail.com>. Agradezco al Conacyt-México por el apoyo recibido para realizar las presentes reflexiones en el marco de mi estancia de investigación posdoctoral.

la Ley General de Educación (LGE); 2) el normativo, desde los planes de estudio de la Secretaría de Educación Pública (SEP), y 3) el de implementación local, a través de la experiencia de un proyecto colaborativo en educación básica en el estado de Michoacán. Sobre todo, me concentro en aquellos lineamientos que hablan de la relación entre las lenguas indígenas y el español, así como los que mencionan la composición pluri e intercultural de la nación.

El punto de partida documental es la primera LGE, promulgada en 1993, y que fue la base de todas las modificaciones y ajustes de los lineamientos lingüísticos y culturales, hasta el 2019 cuando se publicó una nueva normativa. Mostraré como tales cambios dependieron de otras legislaciones, acuerdos y decretos que reformularon el texto de la ley, modificando también los sentidos que conceptualizan las relaciones entre el Estado y los pueblos originarios en el campo educativo. Asimismo, identifico una traducción estatal en los planes de estudio de la SEP, por medio de los contenidos curriculares que refieren el tratamiento de las lenguas que se hablan en el país y de aquellos que refieren a la diversidad cultural. Finalmente, expongo la experiencia del Proyecto Tarhexperakua,¹ como una forma de advertir un último ni-

vel de traducción y los procesos de apropiación que de estos materiales hacen las y los destinatarios de una política educativa en sus prácticas cotidianas.

REFORMAS EDUCATIVAS E INTERCULTURALIDAD EN MÉXICO (1993-2021)

El estudio socioantropológico de las reformas educativas en México ha considerado una multiplicidad de problemáticas que responden tanto a la configuración de los contextos sociopolíticos donde se diseñan e implementan, como a las tendencias teóricas y modelos culturales que imperaron en uno u otro momento de la historia. No obstante, el reformismo en la política educativa ha sido una constante que reconfigura las prácticas asociadas al uso de lenguajes de poder y a las formas de conocimiento inscritas en la educación oficial; dichas prácticas permiten observar los cambios y continuidades que suceden en los procesos educativos. Así, podemos ubicar que, al menos, desde la reforma de 1993 ha habido una serie de adaptaciones y rupturas en los enfoques pedagógicos y de instrumentación en los entornos escolares indígenas.

El punto de partida del análisis de la reforma educativa es la promulgada en 1993 con el decreto de la nueva Ley General de Educación, la cual se caracterizó por potenciar una política “modernizadora” en el nivel básico (primaria y secunda-

¹ Proyecto autogestivo de educación intercultural bilingüe implementado en dos escuelas primarias p'urhepechas del estado de Michoacán, México.

ria), que coincide con el avance de las políticas neoliberales en el país. Dicha norma es reglamentaria del artículo 3o. constitucional —que garantiza el derecho a la educación de todas y todos los mexicanos—, y en ella existen dos artículos que atañen directamente a la relación entre lenguas, culturas y enseñanza: me refiero al 7 y 38, y dos más, el 32 y 33, asociados a la “equidad en educación” y su implementación en centros escolares, que también hacen referencia a los pueblos originarios o la modalidad de educación indígena. Tales artículos serán retomados a lo largo de este escrito, para dar cuenta de las adaptaciones y modificaciones que ha sufrido la legislación dirigida a la población indígena en lo referente a educación hasta 2021. Asimismo, presentaré diversos acuerdos y decretos de reforma y/o adición a tales artículos, con el objetivo de identificar los tránsitos entre las leyes y otras normatividades documentales que inciden en la redacción y operativización de la legislación.

En la versión de la LGE de 1993, el artículo 7 fracción 4, en su redacción final apuntaba que la educación que imparta el Estado debe: “Promover mediante la enseñanza de la *lengua nacional* —el español—, *un idioma común para todos los mexicanos*, sin menoscabo de proteger y promover el desarrollo de las lenguas indígenas”² (DOF, 13/07/1993). Mientras que en el artículo 38 se estipuló que:

La educación básica, en sus tres niveles, tendrá las *adaptaciones requeridas* para responder a *las características lingüísticas y culturales* de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios” (DOF, 13/07/1993).

De la redacción de estos dos artículos conviene destacar lo siguiente: por un lado, la forma en que se conceptualiza a las lenguas —el español como lengua nacional y común para todos los mexicanos versus las lenguas indígenas—, y las adaptaciones educativas que requiere la innegable diversidad lingüístico-cultural del país. Por el otro, surge la pregunta sobre las maneras en que se operará la promoción y desarrollo de las lenguas indígenas, así como la respuesta de las necesidades particulares de cada uno de los grupos indígenas en México.

En los gobiernos subsecuentes se presentarán algunas modificaciones, devenidas de esta legislación, en los materiales y programas de estudio, que retomaré en el siguiente apartado, así como desde diversas depen-

ral de Educación de 1973 (vigente antes de la de 1993), en donde se lee que la educación que imparta el Estado tiene como finalidad: “Alcanzar, mediante la enseñanza de la lengua nacional, un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo del uso de las lenguas autóctonas”. No obstante, en este documento no hay más referencias a la diversidad cultural y lingüística de la nación mexicana. A continuación, utilizaré cursivas en las diversas normativas para resaltar y distinguir elementos discursivos que son importantes en el análisis del contenido de las leyes.

² La redacción de este artículo es muy similar al del artículo 5 fracción 3 de la Ley Fede-

dencias gubernamentales (como la Dirección General de Educación Indígena); sin embargo, será hasta el 2003, con la promulgación de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDLPI), que se refleje un cambio discursivo en los contenidos del artículo 7, fracción 4, de la LGE, quedando así lo referente a la educación que imparta el Estado:

Promover mediante la enseñanza el conocimiento *de la pluralidad lingüística de la Nación* y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Los hablantes de lenguas indígenas *tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y en español* (DOF, 13/03/2003).

Como podemos observar, en esta nueva redacción cambia la forma en que se conceptualiza la relación entre las lenguas: ya no es más la enseñanza de la lengua nacional, el español, sino que el objeto de ésta es ahora el conocimiento de la pluralidad lingüística de la nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos. También podemos notar un cambio en el acceso a la educación de la población indígena, que pasó de requerir adaptaciones a una educación bilingüe obligatoria, en su lengua y español.

El siguiente cambio estructural que devino en una nueva reforma, conocida como Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) y que modificó la LGE, tuvo lugar hasta 2011. Si bien hubo ajustes al artículo 7, no se realizaron en la fracción que corres-

ponde a la conceptualización y tratamiento de las lenguas que se hablan en el país, sino que el cambio significativo sobre este tema se presentó a través del Acuerdo número 592 por el que se estableció la articulación de la educación básica y que establece en sus consideraciones:

Que la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas establece que las lenguas indígenas son parte integrante del patrimonio cultural y lingüístico nacional y *que las lenguas indígenas que se reconozcan en los términos de dicha Ley y el español son lenguas nacionales*, por lo que las autoridades educativas federales y las entidades federativas garantizarán que la población indígena tenga acceso a la *educación obligatoria bilingüe e intercultural*, y que los profesores que atiendan la Educación Básica bilingüe en comunidades indígenas hablen y escriban la lengua del lugar y conozcan la cultura del pueblo indígena de que se trate (DOF 19/08/2011).

En esta nueva redacción, el español y las lenguas indígenas ya tienen el carácter de “lenguas nacionales” y a la educación obligatoria bilingüe se le agregó el adjetivo de “intercultural”. Ambos cambios son producto de legislaciones como la LGDLPI y de lineamientos que se establecieron para la educación intercultural bilingüe desde la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la SEP, como veremos en el siguiente apartado.

En el sexenio 2012-2018 se presentó una nueva reforma educativa que tuvo como base el discurso de la “calidad de la educación” y extendió las directrices internacionales de evaluación a los docentes, afectando sus derechos laborales. También, desde 2015 se tomó el Acuerdo número 11/09/15 en el que se emitieron los lineamientos de operación del Programa de la Reforma Educativa, que tuvo como objetivo proveer apoyo técnico y financiero “con el objetivo de fortalecer las acciones de asesoría y acompañamiento sistemático a las escuelas para el ejercicio de su autonomía de gestión y el logro de las cuatro prioridades educativas nacionales” (SEP, 2015).³ Esto, contribuiría a mejorar “las condiciones para que el servicio educativo en las escuelas públicas de educación básica con *mayor rezago* en sus condiciones físicas, se desarrolle en condiciones de *calidad, inclusión y equidad*” (SEP, 2015). Si bien la implementación de este nuevo Programa de la Reforma Educativa no modificó los artículos que hasta ahora se presentaron, sí situó a los pueblos indígenas como los principales

³ En los lineamientos de operación del Programa de 2015 se mencionan las siguientes cuatro prioridades: mejora del aprendizaje, Normalidad Mínima de Operación Escolar, alto rezago educativo desde la escuela y convivencia escolar. “Estas prioridades ubican a la escuela en el centro de la política nacional para la educación básica y apuntan a garantizar un funcionamiento regular del sistema educativo nacional, como lo establece la reciente Reforma Constitucional y legal en materia educativa” (SEP, 2015: 7).

destinatarios del programa —junto a zonas rurales, migrantes, de alta y muy alta marginación y/o rezago social en comunidades dispersas y de poca población— al representar “mayor rezago”, así como los que más requieren la calidad, inclusión y equidad en educación.

Finalmente, con la llegada a la presidencia de López Obrador y su proyecto de transformación social (2018), se ha promulgado una reforma más que busca desmarcarse de las anteriores, utilizando un discurso orientado a poner “la educación al servicio del pueblo” y que devino en la publicación de la Ley General de Educación el 30 de septiembre de 2019. En esta reciente legislación encontramos cambios, omisiones y agregados referentes a la diversidad cultural y lingüística del país, que se expresan en diversos artículos, así como en la “declaratoria de invalidez de los artículos 56, 57 y 58 del Capítulo VI “De la educación indígena”, dictada mediante una sentencia de la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) en la Acción de Inconstitucionalidad 121/2019. Esta declaratoria de invalidez también aplicó a los artículos 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67 y 68 del Capítulo VIII “De la educación inclusiva” de la LGE del 30 de septiembre de 2019.⁴ De tales cambios son significativos para el pre-

⁴ “Las acciones de inconstitucionalidad tienen por único objetivo plantear la posible contradicción entre una norma general y la Constitución” (Acción de Inconstitucionalidad 121/2019: 25).

sente análisis los que se expresaron en el artículo 7, que sigue refiriendo a la educación que corresponde e imparte el Estado, pero que eliminó todo lo referente a la enseñanza en lenguas indígenas y español, así como lo relacionado con los derechos lingüísticos de los pueblos. En cambio, en la fracción 1 inciso b se menciona que la educación será universal y “Tendrá especial énfasis en el estudio de la realidad y las culturas nacionales”, lo que presenta un nuevo discurso asociado a la diversidad cultural, donde el factor lingüístico no es central, a diferencia de la tendencia que apareció en los documentos legales desde 1993.

En el Capítulo 2 de este nuevo ordenamiento, titulado “La función de la nueva escuela mexicana”, se manifiesta que para cumplir los fines y criterios de la educación se promoverá un Acuerdo Educativo Nacional (AEN), que considerará y promoverá “la participación de pueblos y comunidades indígenas *en la construcción de los modelos educativos* para reconocer la composición *pluricultural* de la Nación” (artículo 14, fracción V), lo que indica que los pueblos y comunidades indígenas del país ya son concebidos como corresponsables de los modelos educativos y que tal acción devendría en el reconocimiento de una nación pluricultural, más no plurilingüística.

Dicha redacción, que apunta a la corresponsabilidad Estado-pueblos en la construcción de modelos educativos, abre el debate sobre cómo se implementará el AEN y si de éste se

podría abrir una brecha al camino de la autonomía de los pueblos en el campo educativo o si se trata de una nueva forma de tutela estatal. También surge la cuestión sobre la eliminación del componente lingüístico que venía apareciendo en la legislación y que es un referente para conceptualizar la educación indígena en el país, pues ésta se identifica, sobre todo, con la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas originarias y el español.

En cuanto a la declaratoria de invalidez del Capítulo 6 “De la educación indígena”, así como de los artículos 56, 57 y 58, que lo componen, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) promovió la Acción de Inconstitucionalidad 121/2019 argumentando que se violaban derechos y preceptos constitucionales y convencionales de la legislación nacional e internacional sobre el derecho a la consulta de los pueblos. En respuesta a dicho recurso, en la sentencia de la SCJN se lee:

A efecto de atender esta pretensión, es necesario reiterar la doctrina desarrollada por esta Suprema Corte de Justicia de la Nación en torno a los derechos de los pueblos y comunidades indígenas y el deber de las autoridades del Estado de garantizar y promover los principios de autodeterminación de dichos pueblos originarios y sus integrantes, *específicamente a través de su derecho a ser consultados en forma previa, informada, culturalmente adecuada a través de sus representantes o*

autoridades tradicionales, informada y de buena fe, cuando las autoridades pretendan emitir una norma general o adoptar una acción o medida susceptible de afectar sus derechos e intereses (DOF 13/03/2023).

La falta de una consulta para pueblos y comunidades indígenas sobre lo dispuesto en el Capítulo 6 de la LGE, invalida la normatividad referente al componente lingüístico que vengo mostrando en el andamiaje jurídico de dicha norma desde 1993, principalmente en el artículo 7. También implica la modificación de este artículo, en la última versión, como mostré en líneas anteriores. En suma, considero que al día de hoy existe un vacío legislativo en cuanto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas que se expresan en la LGE debido a la “Acción de Inconstitucionalidad”, y al mismo tiempo, tal recurso garantiza la participación de los pueblos y comunidades indígenas del país al exigirse dicha consulta, la que podría abrir el camino hacia la autonomía escolar, generar más o nuevas luchas, resistencias y negociaciones entre los actores educativos, o erigirse como una simulación de la participación de los pueblos en el diseño legislativo de sus derechos.

TRADUCCIONES Y APROPIACIONES DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

El panorama general de los cambios y adaptaciones del andamiaje legislativo de la educación indígena en México, abre la cuestión sobre las

formas en que el Estado lleva a cabo lo dispuesto en la ley, y las maneras como pueblos y comunidades reciben y aplican tales normativas en sus entornos cotidianos, particularmente en la escuela y el aula. Una propuesta para dar cuenta de la relación Estado-pueblos en la implementación de la LGE considero que se encuentra en el currículo, el cual es único y obligatorio en el nivel básico.⁵ Para los fines del presente artículo, me concentraré en los planes y programas de estudio de la primaria, con el objetivo de mostrar, por un lado, cómo aparecen y se representan las diversas lenguas y culturas del país —si a través de contenidos de asignatura, de enfoques de enseñanza, desde otra subnormativa, etc.—. Por otro, qué hacen con ese material maestros y alumnos indígenas en un caso particular.

PROCESOS DE TRADUCCIÓN: LOS PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO 1993-2021

En 1993, junto con la expedición de la LGE, fue publicado el Acuerdo 181, que estableció el plan y programas de estudio para la educación primaria, que determinó los contenidos académicos y la distribución horaria en este nivel educativo, así como su aplicación en todas las escuelas mexicanas. En dicho plan y programas busqué alguna correspondencia

⁵ El nivel básico en México comprende tres años de educación preescolar, seis años de primaria y tres años de secundaria.

con el artículo 7, fracción 4, “Promover mediante la enseñanza de la lengua nacional —el español—, un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo de proteger y promover el desarrollo de las lenguas indígenas”, así como con el artículo 38: “La educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a *las características lingüísticas y culturales* de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios”. Si bien en el primer artículo se observa una referencia clara al español como “lengua nacional”, ya que es “un idioma común para todos los mexicanos”, se enuncia que tal enseñanza será sin menoscabo del desarrollo y protección de las lenguas indígenas. No obstante, en el plan sólo se considera la enseñanza de la asignatura “Español”, en donde en 3er grado, en el apartado “reflexión sobre la lengua” se apunta como objetivo:

Que los alumnos adviertan que en el español hablado en México se usan numerosos vocablos pertenecientes a las lenguas indígenas del país. A partir de esta comprobación, los alumnos reconocerán que la existencia plena de diversas lenguas indígenas es parte de la riqueza de la cultura nacional (SEP, 1993: 21)

La “riqueza cultural” que se menciona en el plan, sin embargo, sólo tiene una referencia más en dos contenidos de la asignatura de Educa-

ción cívica, en 5o y 6o grados, con los temas “México, un país pluriétnico y pluricultural” y “México, un país con diversidad” (SEP, 1993b: 136, 140). También, a partir de tercer 3er grado, en la asignatura de Historia, encontramos dos contenidos sobre “Las conquistas españolas en América” y “La Nueva España y las colonias de España en América”, que dan cuenta de la presencia indígena y el proceso de colonización hispánico. Estas sucintas alusiones evidencian una traducción a contenidos escolares que es muy escueta sobre lo dispuesto en la LGE sobre un tema complejo en su alcance en el marco de la política educativa nacional.

Respecto a las “*adaptaciones requeridas* para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país”, plasmadas en el artículo 38 de la LGE de 1993, no encontré materiales o normativas hasta la publicación de los *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas* (SEP, 1999), en donde se define a la educación intercultural como

[...] aquella que reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística [...] Se entenderá la *educación bilingüe* como aquella que *favorezca la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español, y elimine la imposición de una lengua sobre otra* (SEP, 1999: 11-12).

Además de determinar a qué se refiere la educación intercultural bilingüe (EIB) y las relaciones entre lenguas en el ámbito escolar, los *Lineamientos generales...* definen un conjunto de competencias (para comunicar y expresar, interactuar con el mundo natural y social, y cuantificar), que se articulan con “contenidos escolares esenciales —conocimientos, habilidades y destrezas, hábitos, actitudes y valores— que se considera están involucrados en cada competencia” (SEP, 1999: 41). Cada uno de estos contenidos se presentan en el documento a manera de listado, sin una progresión por grado escolar o elementos didácticos que permitan a los docentes su aplicación sistemática en los salones de clase, con niñas y niños indígenas.

Dos años más tarde, en 2001, y sin hacer modificaciones a la LGE, la SEP emitía el *Programa Nacional de Educación (2001-2006)*, en el cual se hace una crítica sobre “el reconocimiento de la *multiculturalidad*”, el cual

[...] se limita a las escuelas bilingües dirigidas a los niños indígenas, cuando debería estar presente en todas las modalidades y tipos. Son sobre todo los no indígenas los que tienen que valorar la diversidad que sustenta nuestra riqueza como nación” (SEP, 2001: 63).

No obstante, en el apartado del subprograma sectorial en educación básica se proponen tres ajustes curriculares sólo para población indígena:

1) la incorporación de *la lengua indígena como asignatura en la EIB*; 2) el diseño “para 2003, de una propuesta de *enseñanza del español como segunda lengua* y de las 10 principales lenguas indígenas como segunda lengua entre poblaciones en que se está perdiendo la lengua materna”, y 3) la incorporación “en 2004, y con base en los aportes de las organizaciones y grupos indígenas, contenidos interculturales a las diversas asignaturas del currículo de educación primaria” (SEP, 2001: 134-136). Esto indica que, aunque discursivamente sea deseable que todas las escuelas mexicanas participen del enfoque intercultural, al final las propuestas se hacen para los pueblos originarios, mientras que “los no indígenas” siguen sin contar con contenidos que muestren una aceptación de la interculturalidad como elemento enriquecedor de la nación o donde la diversidad se valore positivamente.

En continuidad con el Programa Nacional de Educación, en el siguiente sexenio (2007-2012) se elaboró el “Programa Sectorial de Educación 2007-2012”, y en 2011 se publicó la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB),⁶ la cual incluyó un nuevo plan de estudios que contiene un apartado especial dedicado a los “Marcos curriculares para la educa-

⁶ A partir de un conjunto de reformas y adiciones a diversas disposiciones de la LGE, así como en el Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica, y que presenté en el apartado “Reformas educativas e interculturalidad en México (1993-2021)” del presente artículo.

ción indígena”, donde se presenta “la concepción de la creación de los marcos curriculares para atender la diversidad”, que ha

[...] implicado romper algunas percepciones tradicionales: 1) que si del currículo nacional se hace uno específico, se estaría creando un currículo paralelo; 2) que para la educación indígena, y la niñez en situación de migración y rezago, se deben hacer adaptaciones curriculares (SEP, 2011b: 60).

Es decir, que si bien se presentan estos parámetros para la población indígena, el plan de estudios es el mismo para toda la nación mexicana y las adaptaciones son típicamente materiales adicionales destinados a grupos específicos.⁷ Tampoco se considera la diversidad cultural y lingüística en los “Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados” de este plan, pues se pondera la necesidad de “eliminar la brecha de los niños mexicanos ubicados debajo del nivel 2” de desempeño del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (conocido como PISA). Dichos niveles se establecen para la comprensión lectora, las matemáticas y las ciencias en educación básica, cada uno determinando estándares curriculares que para el campo de lenguaje y comunicación

sólo consideran al español, la habilidad lectora, y la segunda lengua: inglés (SEP, 2011b: 85-87).

La siguiente reforma educativa, marcada por un cambio de gobierno (2012-2018), se concentró en modificar y reformar diversos artículos y apartados de la LGE, con el objetivo de promover la *equidad y calidad educativa*. También implicó una nueva propuesta curricular: *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. En dicha propuesta se consideran hasta tres asignaturas para las y los hablantes de lenguas indígenas como primera lengua: 1) Lengua materna y literatura: lenguas originarias, 2) Español como segunda lengua y 3) Lengua extranjera (inglés). En ese sentido, en la planificación anual de los tiempos lectivos de dicho currículo para educación primaria se menciona en una nota al pie que, para educación indígena, las horas asignadas a “lengua materna” se deben dividir para la enseñanza tanto de “lengua materna”, como de “segunda lengua” (SEP, 2017: 138-140), mientras que el resto de estudiantes —que tienen al español como primera lengua (L1)—, al sólo cursar dos materias, Lengua materna: español y Lengua extranjera (inglés), disponen de más horas para el estudio de la lengua materna y no cursan ninguna asignatura relacionada con lenguas originarias, lo que reafirma que quienes necesitan ser interculturales son los pueblos indígenas y no la sociedad en su conjunto.

⁷ Programas de lengua náhuatl, *hñähñú*, mazahua y *mephaa*; Programa español segunda lengua; Parámetros curriculares de lengua indígena.

Finalmente, la reforma educativa de 2019 también estableció, a través del acuerdo número 20/11/19, el “Plan y los programas de estudio para la educación básica: aprendizajes clave para la educación integral”, donde el Campo de Formación Académica de Lenguaje y Comunicación considera tres asignaturas, al igual que en el plan anterior de 2017, sólo que para el caso de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua indígena se establecieron seis “organizadores curriculares de las prácticas sociales del lenguaje de tradición oral”.⁸ Sumado a lo anterior, en dicho acuerdo también se modificaron los tiempos de la enseñanza de los diversos “espacios curriculares” que abarcan las diversas asignaturas, en donde destaca que se ampliaron las horas destinadas a la enseñanza de lenguas, y se continuaron los ámbitos en el espacio denominado “autonomía curricular”,⁹ lo que permite que cada

escuela pueda determinar los contenidos que deben reforzarse o ampliarse dentro de la jornada escolar (SEP, 2019b).

El componente curricular asociado a la autonomía de las escuelas —que tiene como objetivo introducir y fortalecer conocimientos locales— es una buena pista para seguir en las escuelas primarias interculturales y bilingües, pues en su implementación se puede dar cuenta de las traducciones, así como de procesos de apropiación que las y los actores educativos realicen en el diseño de contenidos propios y en la construcción interactiva que se despliega en los salones de clase entre docentes y estudiantes indígenas al estudiar dichos contenidos.

PROCESOS DE APROPIACIÓN: LOS PLANES DE ESTUDIO EN MANOS DE DOCENTES INDÍGENAS Y EN LOS SALONES DE CLASE

Los procesos de apropiación y traducción entre las fases de un decreto educativo son producto de los acuerdos y divergencias acontecidos entre los actores institucionales y los destinatarios de una política educativa: las comunidades escolares locales (profesores, alumnos, organizaciones de padres de familia, asesores técnico-pedagógicos, supervisores de zona, líderes locales, entre otros). Por ello, resulta necesario realizar etnografía de aula, con el objetivo de profundizar en los procesos de traducción e intermediación sociocultural a nivel local,

⁸ Estos organizadores curriculares para lengua indígena en primaria se presentan en la página electrónica de la sep, recuperada en: <<https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/prim-intro-lenguaje-indigena.html#indigenaap>>. No obstante, sólo se encuentran actualizados los “lineamientos generales” del campo de lenguaje y comunicación; es decir, que hasta diciembre de 2021, no hay una planeación definitiva para la enseñanza y el aprendizaje de dicho campo, y vale decir que únicamente existe un “documento de trabajo preliminar” para todo el plan de estudios de la educación básica.

⁹ Este espacio ya aparecía en el mapa curricular de 2017. En aquella versión se explicaba en una nota al pie que la definición de los contenidos estaría “a cargo de la escuela con base en los lineamientos expedidos por la SEP” (SEP, 2017: 132).

ya que este enfoque sí atiende las interacciones de la vida cotidiana de los múltiples actores relacionados en el campo educativo. El aula sigue siendo el principal espacio donde se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje, aunque obviamente influyen en ellos una serie de factores externos. Es difícil llegar a conclusiones sobre cómo funciona cualquier proceso educativo escolarizado sin explicar la forma en que se traducen y reconfiguran los andamiajes jurídico-institucionales en los salones de clase (Márquez y Rodríguez, 2021).

Los insumos para interpretar la amplia gama de interacciones que acontecen en los espacios educativos locales, son los registros de observación de clases en escuelas indígenas de Michoacán que he hecho en los últimos 10 años en el marco del Proyecto Tarhexperakua/Creciendo juntos/. Esta iniciativa surgió en 1995 por decisión de la planta docente con el objetivo de reducir la deserción escolar y el abandono que atacaba las escuelas primarias de San Isidro y Uringuitiro en aquellos años. La primera explicación que encontraron las y los profesores es que el estudiantado no asistía porque toda la enseñanza se impartía en español, la que no era su lengua materna, y que este hecho dificultaba el aprendizaje de las niñas y los niños. También identifican su organización a partir de la reforma educativa y el cambio de programas de 1993, como se aprecia en el siguiente testimonio de uno de los profesores fundadores:

Y bueno, en el 92-93 viene el cambio de... programas, de la reforma, de la movilización educativa y todo eso pues nos movió el tapete, ¡chin!, siempre cualquier reforma así como que incomoda y como que molesta y como que le buscas, y en ese entonces ahí empezamos a buscar alternativas de trabajo con los compas y ya teníamos el colectivo [...] Entonces empiezo a trabajar y digo: “oye! y ¿por qué no consideramos la lengua?, ¿pus somos maestros indígenas”, era mi fundamento, “maestros indígenas y tenemos que usar la lengua” [...] tonces para los ingresos empezamos a aplicar los exámenes, en dos lenguas, p’urhepecha y español, y entonces era un esfuerzo y hacer todo, todo, la toma de decisiones, intervenir, para que se valorara el cincuenta y cincuenta [...] y luego viene el profe Valente, él trabajaba en la DGEI y tenía mucha experiencia en capacitar gente, hacer materiales y todo eso; entonces llega a la escuela y dice si no nos gustaría trabajar; él fue el primero que nos empezó a hablar de proyecto, como en un plan piloto y nos arrancó, nos despertó; de hecho, ya nosotros ya teníamos pues pensado en algo diferente; bueno, pos aquí está, ¿no? Se conjuntaron las ideas y así iniciamos este proyecto que hasta hoy todavía estamos... pregonando, ¿no? Nunca pensamos que fuera tan complejo y que diera tanta satisfacción (entrevista a profesor de San Isidro, 2015).

La coyuntura entre el anuncio de una nueva reforma, la movilización

magisterial y sindical, las luchas etnopolíticas de los pueblos,¹⁰ la experiencia y trayectorias de la planta docente como alumnos castellanizados y después como profesores indígenas,¹¹ generó que en estas dos escuelas se iniciara un trabajo sistemático para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua p'urhepecha y de contenidos culturalmente pertinentes que se relacionaran con las diversas áreas del currículo nacional. Como consecuencia de ello, hoy en día, el proyecto cuenta con un Programa de Enseñanza de la Lengua P'urhepecha como primera lengua (L1), un Programa de Enseñanza de la Lengua Español como segunda lengua (L2), Unidades Temáticas P'urhepechas (UTP), así como el desarrollo de más de 1 800 conceptos y vocabulario para la enseñanza de la lengua indígena¹², que se articulan con el plan de estudios de la Secretaría de Educación Pública.

Todo este trabajo colectivo muestra que las y los beneficiarios de una política educativa, en este caso la dirigida a la población indígena del país en los temas asociados a la enseñanza y aprendizaje intercultural y bilingüe, no han seguido a pie jun-

tillas lo establecido en los *lenguajes de poder y formas particulares de conocimiento* (Agudo, 2009) que se encuentran en la legislación y en los planes de estudio de la SEP; asimismo a través de un análisis de los procesos de apropiación en entornos locales se pueden ubicar acciones de resistencia y lucha que develan fisuras en la política educativa; prueba de ello es la narrativa que construye un profesor p'urhepecha:

Adecuamos nosotros el plan del gobierno federal a nuestro ritmo de trabajo [...] buscando, rescatando palabras, cosas y sí, ver a los alumnos que les gusta asistir a la escuela porque es en su lengua [...] pero también no dejamos [...] ya buen tiempo que estamos trabajando en el p'urhepecha y el español; lo hacíamos nada más escrito [...] redactaban bien los niños y ya luego juntamente con ustedes que vienen a hacer la investigación vimos la necesidad, lo que hacía falta y eso que ahorita todavía está en proceso de mejorar [...] por eso no hay una receta de este proyecto porque si hubiera ya un plan hecho, fuéramos siguiendo nada más; estamos abriendo camino, como hacer una autopista con este trabajo (entrevista a profesor de Uringuitiro, 2016).

Aunada a la exploración sobre el diseño colaborativo de materiales curriculares autogestionados del Proyecto escolar Tarhexperakua, realicé una etnografía de aula durante varios ciclos escolares, pues

¹⁰ Cuya máxima expresión por aquellos años fue el levantamiento del EZLN en México.

¹¹ Para un estudio detallado de las biografías lingüísticas de las y los maestros del proyecto, véase a Hamel *et al.* (2018).

¹² Los instrumentos curriculares del proyecto, así como la reconstrucción de los procesos de planificación lingüística se pueden encontrar con detalle en Hamel, Erape y Márquez (2018); Márquez (2019; 2022), y Meneses (2018).

este enfoque permite observar cómo opera una política educativa —intercultural y bilingüe— en los ámbitos cotidianos y desde ahí evaluar su implementación. Entre los hallazgos de las observaciones en los salones de clase y su análisis detallado,¹³ encontramos diversas dinámicas de interacción alrededor de dos grandes temáticas que refieren a la relación entre cultura y lengua: 1) el desarrollo de contenidos curriculares propios de la cultura p'urhepecha y 2) la enseñanza de todos los contenidos curriculares de educación básica (plan de estudios de la SEP) en lengua indígena. En el caso de la primera, me concentré en una unidad didáctica planificada sobre el territorio comunitario, en la cual se trabaja a partir de una cartografía y donde los alumnos identifican 15 comunidades que pertenecen a dicho territorio (incluyendo las de ellos/as), así como las fronteras y las relaciones sociales que acontecen en este espacio: relaciones de vecindad, problemáticas asociadas al bosque y su cuidado, trabajo comunitario, entre otras. En el caso de la segunda temática, analicé un conjunto de clases de matemáticas impartidas en p'urhepecha, en donde se aprovecha la estructura de esta lengua para la enseñanza de números fraccionarios y se demuestra que el trabajo sistemático de planificación lingüística

¹³ Los análisis minuciosos de las interacciones que acontecieron durante el trabajo de campo en las aulas del proyecto escolar se encuentran en Márquez (2019).

promueve los usos del p'urhepecha hacia otros dominios.

La experiencia colectiva del Proyecto escolar T'arhexperakua, en particular la asociada a diseño curricular, muestra que las y los beneficiarios de una política educativa —indígena, intercultural y bilingüe— no siguen a pie juntillas las disposiciones oficiales y que en su proceso de implementación se observan múltiples traducciones y apropiaciones que realizan los pueblos y que modifican los sentidos de la legislación y planes de estudio oficiales. Asimismo, comprueba que no sólo los discursos y puntos de vista de las y los actores son significativos para develar las representaciones que se hacen de una política o plan de estudios, sino que a través de sus prácticas (planificación, actividades y tareas académicas, evaluaciones cotidianas, entre otras) pueden reorientar los sentidos estructurales de la política pública.

REFLEXIONES FINALES

El objetivo del artículo fue presentar, a partir del diseño de la política educativa dirigida a los pueblos indígenas del país, las múltiples traducciones y apropiaciones que presenta dicha política en su implementación. Consideré necesario comenzar con la reforma educativa que se promulgó con la Ley General de Educación de 1993, la cual sufrió modificaciones y adaptaciones en diversos artículos, pero fue base de la legislación educativa hasta 2019

que formó parte de una *nueva* normativa, que además fue objeto de una Acción de Inconstitucionalidad en lo referente a educación indígena, invalidando su contenido hasta realizarse una consulta indígena.

Los cambios y adaptaciones que rastree en la LGE en lo referente a la educación que impartirá el Estado para la población indígena del país, muestran que fueron producto de una interdependencia entre legislaciones; por ejemplo, en 1993 se reconocía que no sólo se hablaba la lengua española en el territorio, pero sí se le identificaba como “la lengua nacional”, “un idioma común para todos los mexicanos”, situación que no cambió sino hasta 10 años después, con la promulgación de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDLPI) en 2003, donde se anuncia que todas las lenguas que se reconozcan en dicha norma, y el español, son nacionales.¹⁴ Asimismo, decretos, acuerdos y lineamientos de otras instituciones gubernamentales, como la DGEL, generan ajustes a las normativas estatales. Sin embargo, estas transformaciones discursivas no necesariamente modifican a los demás documentos diseñados para la im-

plementación de una política educativa, como propongo identificar en los planes y programas de estudio; prueba de ello es que si bien se cambió la redacción del artículo 7 fracción 4 de la LGE a partir de la LGDLPI, el plan y programas 93 —que poco consideraba la diversidad lingüística— siguió siendo la base curricular hasta 2011, cuando la SEP presentó el Plan de Estudios de la Reforma Integral de Educación Básica. Al mismo tiempo, esta impronta curricular no alteró el diseño de la Ley General de Educación.

Sumado a las traducciones al interior del aparato estatal, que como propongo se pueden identificar en la relación andamiaje jurídico-planes de estudio para el caso de la educación intercultural bilingüe, se encuentran tanto las representaciones como las prácticas de profesores y estudiantes indígenas, quienes además de ser los beneficiarios de los derechos culturales y lingüísticos para la educación básica, llevan a cabo otros procesos de traducción y apropiación que aparecen cuando nos adentramos en los salones de clase. En consecuencia, la etnografía de aula revela que diversos aspectos culturales facilitan u obstaculizan su aplicación en los distintos entornos escolares locales, también ofrece evidencias respecto a las interacciones entre el estudiantado indígena que dan cuenta de las condiciones reales de la enseñanza y el aprendizaje.

Considerando lo anterior, en este texto se propone un estudio socio-antropológico de los matices que

¹⁴ En el artículo 2 de la LGDLPI se anuncia que se modifica el artículo 7 fracción 4 de la LGE, quedando como sigue: “Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Los hablantes de lenguas indígenas tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y en español”.

presenta la política educativa oficial enfocada a los pueblos indígenas, a partir de la instrumentación cotidiana de una reforma educativa. Particularmente, desde las traducciones e intermediaciones que los actores involucrados realizan, pues éstas modifican los diseños normativos hechos desde el Estado, reconstruyendo en la práctica los elementos formales de la educación escolarizada. Los resultados del presente estudio socio-antropológico de las reformas educativas prevén aportar evidencias que podrían complementar los análisis normativos acotados al diseño e implementación de los cambios en el sistema educativo nacional. Entender el sentido e importancia de las traducciones socio-culturales de la política educativa, constituye un insumo para redefinir los andamiajes jurídico-institucionales de la educación básica, con el objetivo de que las acciones gubernamentales en este campo respeten y promuevan las formas de vida y los derechos de los diversos pueblos indígenas de nuestro país.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUDO Sanchiz, A. (2009), “Conocimiento, lenguaje, poder e intermediación. Perspectivas contemporáneas en la antropología de las políticas públicas”, *Estudios Sociológicos del Colegio de México*, vol. 79, núm. 27.
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (1993), “Acuerdo 181 [con fuerza de ley] por el que se establecen el Plan y los Programas de estudio para la Educación Primaria”, *Diario Oficial de la Federación. Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos*, 27 de agosto, recuperado de: <https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=4778272&fecha=27/08/1993&cod_diario=205753>.
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (1993), “Ley General de Educación”, en *Diario Oficial de la Federación. Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos*, 13 de julio, recuperado de: <https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=4759065&fecha=13/07/1993&cod_diario=204978>.
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (2003), “Decreto [con fuerza de ley] por el que se crea la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y reforma la fracción IV del artículo 7º de la Ley General de Educación”, en *Diario Oficial*, 13 de marzo, recuperado de: <https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=698625&fecha=13/03/2003&cod_diario=28323>.
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (2011), “Acuerdo número 592 [con fuerza de ley] por el que se establece la articulación de la educación básica”, en *Diario Oficial*, 19 de agosto, recuperado de: <https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=5205518&fecha=19/08/2011&cod_diario=239926>.
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (2015), “Acuerdo número 11/09/15 [con fuerza de ley] por el que se emiten los Lineamientos de Operación del Programa de la Reforma Educativa”, en *Diario Oficial*, 15 de septiembre, recuperado de: <https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=5408422&fecha=15/09/2015&cod_diario=266061>.

- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (2019a), “Acción “Acción de inconstitucionalidad 121/2019. Promovente: Comisión Nacional de los Derechos Humanos. Ponente: Alberto Pérez Dayán. Acuerdo del Tribunal Pleno de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, correspondiente al día veintinueve de junio de dos mil veintiuno”, recuperado de: <https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/resolucion/2022-04/Acc_Inc_2019_121_Demanda.pdf>.
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (2019b), “Decreto [con fuerza de ley] por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa”, *Diario Oficial*, 30 de septiembre, recuperado de: <<https://www.dof.gob.mx/copias.php?acc=ajaxPaginas&paginas=46&seccion=UNICA&edicion=282958&ed=MATUTINO&fecha=30/09/2019>>.
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (2019c), “Acuerdo 20/11/19 [con fuerza de ley] por el que se modifica el diverso número 12/10/17 por el que se establece el plan y los programas de estudio para la educación básica: aprendizajes clave para la educación integral”, en *Diario Oficial*, 8 de noviembre, recuperado de: <https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=5578281&fecha=08/11/2019&cod_diario=283678>.
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (2023), “Sentencia dictada por el Tribunal Pleno de la Suprema Corte de Justicia de la Nación en la Acción de Inconstitucionalidad 121/2019, así como los votos aclaratorios de la Sra. Ministra Ana Margarita Ríos Farjat y concurrentes de los señores ministros José Luis González Alcántara Carrancá y Arturo Saldivar Lelo de Larrea”, en *Diario Oficial*, 13 de marzo de 2023, recuperado de: <https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=5682479&fecha=13/03/2023&cod_diario=304601>.
- HAMEL, R.E., A. ERAPE Y B. MÁRQUEZ, (2018) “La construcción de la identidad p’urhepecha a partir de la educación intercultural bilingüe propia”, *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 57, núm. 3, Brasil, Unicamp.
- HAMEL, R.E. *et al.* (2018). “Uandakurhinskua-biografías lingüísticas de docentes p’urhepechas. De la escolaridad traumática a la creación de un modelo educativo alternativo”, *Revista de Investigación Educativa*, núm. 27.
- MÁRQUEZ, Betzabé (2019), “Enseñanza y aprendizaje intercultural y bilingüe en el proyecto T’arhexperakua: trayectos del currículo al aula”, tesis de Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades, UAM-Iztapalapa, México.
- MÁRQUEZ, Betzabé (2022). “Enseñar y aprender matemáticas en lengua indígena. La experiencia del proyecto T’arhexperakua en Michoacán, México”, *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, vol. 15, núm. 1, recuperado de: <<https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.912>>.
- MÁRQUEZ, Betzabé y Emanuel RODRÍGUEZ (2021), “Etnografía multiescalar de la política educativa en contextos interculturales: ensamblajes cualitativos globales y locales”, RUNA. *Archivo para las Ciencias del Hombre*, vol. 42, núm. 1, recuperado de: <<https://doi.org/10.34096/runa.v42i1.9955>>.

- MENESES, R. (2018). *La evaluación de los aprendizajes mediante pruebas en escuelas primarias bilingües de Michoacán*, tesis de Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades, UAM-Iztapalapa.
- SEP (1993b), *Plan y programas de estudio 1993*. Educación básica. Primaria, México, recuperado de: <<https://media.oaipdf.com/pdf/3a5bd5dd-b916-4089-b575-e4581dc3e4c1.pdf>>.
- SEP (1999), *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*, México, Dirección General de Educación Indígena-Subsecretaría de Educación Básica y Normal-SEP, recuperado de: <<https://es.slideshare.net/armandocauich/lineamientos-generales-para-la-educacion-intercultural-bilingue>>.
- SEP (2001), *Programa Nacional de Educación 2001-2006. Por una educación de buena calidad para todos, un enfoque educativo para el siglo XXI*, México, recuperado de: <<http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/2001-2006.pdf>>.
- SEP (2007), *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, recuperado de: <https://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/reu/docs/presentacion_051112.pdf>.
- SEP (2011b), *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*, México, recuperado de: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf>.
- SEP (2017), *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*, México, recuperado de: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf>.