

## Capítulo V

# La Educación Intercultural

en la escuela Multigrado en perspectiva de la construcción de paz en México

ERNESTO CASAS CÁRDENAS<sup>\*</sup>  
 AMELIA CASTILLO MORÁN<sup>+</sup>  
 ROCÍO JAZMÍN ÁVILA SÁNCHEZ<sup>#</sup>

### ANTECEDENTES CONTEXTUALES EDUCATIVOS EN MÉXICO

La educación formal está constituida por un conjunto de ideas pedagógicas y sociales desarrolladas a través de diferentes procesos, según los ritmos de aprendizaje y los contextos en los que se ubican los estudiantes (Gadotti, 1998). Uno de los factores sociales que inciden en el proceso educativo es la seguridad, de modo que su carencia repercute de manera directa en el proceso en conjunto y sus resultados.

En el estado de Tamaulipas, México, localizado en la frontera noreste con los Estados Unidos de Norteamérica, principal mercado mundial para las drogas, la inseguridad que aqueja a la sociedad en general está relacionada con el denominado crimen organizado y la consecuente comisión de delitos, cuyos índices más elevados se pueden observar en los registros oficiales sobre secuestros, homicidios dolosos y extorsiones.

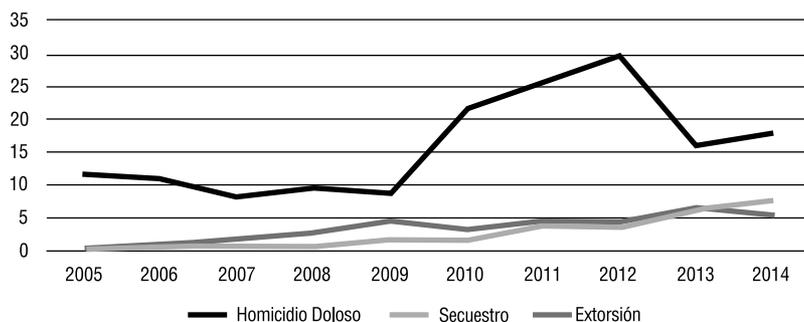
En ese sentido cabe destacar que la tasa de delito en Tamaulipas tuvo un mayor incremento a partir de 2011, como se puede apreciar en la Gráfica 1, donde se presentan las tasas de homicidio doloso, secuestro y extorsión; datos que ponen en evidencia que en

\* Doctor en Teoría Política, Teoría Democrática y Administración Pública. Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. ernestocasas@gmail.com

+ Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación, Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa, México. acastillo@cretam.edu.mx

# Doctora en Teoría Política, Teoría Democrática y Administración Pública. Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa, México. ravila@cretam.edu.mx

comparación con otras entidades federativas, en Tamaulipas la comisión de estos delitos tiene una gran incidencia e impacto social.



**Gráfica 1. Tasa por cada 100 mil habitantes en Tamaulipas**

Fuente: Elaboración propia con base en el reporte: *tasas por cada 100 mil habitantes 1997-2015*, de la Secretaría Ejecutiva del Sistema Nacional de Seguridad Pública (SESNSP)

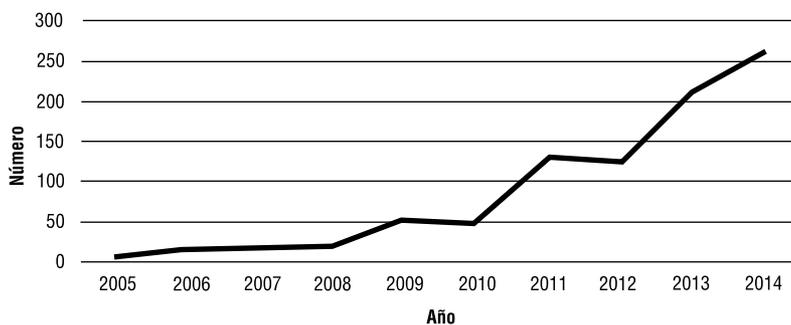
Comparando las tasas nacional y estatal sobre estos tres delitos, en general desde 2009 las de Tamaulipas son más altas, basta señalar que la de secuestro en 2014 fue en la entidad de 7,48, la más alta a nivel nacional. El comparativo se muestra en la Tabla 1.

**Tabla 1. Tasa por cada 100 mil habitantes**

AÑO	HOMICIDIO DOLOSO		SECUESTRO		EXTORSIÓN	
	Nacional	Tamaulipas	Nacional	Tamaulipas	Nacional	Tamaulipas
2005	10,50	11,61	0,26	0,23	2,78	0,46
2006	10,89	11,06	0,68	0,54	2,91	0,73
2007	9,34	8,32	0,40	0,63	2,84	1,73
2008	11,82	9,51	0,81	0,65	4,37	2,72
2009	14,28	8,75	1,03	1,58	5,61	4,65
2010	18,10	21,62	1,07	1,41	5,35	3,21
2011	19,75	25,32	1,24	3,82	3,97	4,65
2012	18,57	29,71	1,21	3,60	6,22	4,50
2013	15,48	16,03	1,43	6,0	6,92	6,50
2014	13,08	17,93	1,17	7,48	4,82	5,40

Fuente: Elaboración propia con base en el reporte *Tasas por cada 100 mil habitantes 1997-2015* del SESNSP

Particularmente en lo que se ubica el secuestro se ha venido registrando un aumento por más del doble del 2011 al 2014, cuando se quintuplicó el número; como se puede observar en la Gráfica 2.



**Gráfica 2. Secuestro en Tamaulipas**

Fuente: Elaboración propia con base en el reporte *Cifras de homicidio doloso, secuestro, extorsión y robo de vehículos 1997-2015* del SESNSP

En este contexto la educación en cuanto a su función social, tiene el compromiso de contribuir a la construcción de paz de manera concreta y no solo en el imaginario social, aportando ideas y propiciando acciones que incidan en el respeto al otro desde su diversidad, en tanto el establecimiento de las instituciones educativas debe servir de columna vertebral a la construcción de paz (ONU, 2015).

La UNESCO es uno de los organismos multilaterales que ha trabajado para fomentar la calidad de la educación, como vehículo fundamental para preparar e inculcar las actitudes necesarias a fin de reconocer y desactivar posibles conflictos y promover activamente una cultura de paz y no violencia, en consonancia con la perspectiva de derechos humanos que informa el Marco de Acción de Dakar: Educación para todos (2009).

Teniendo como referente que la construcción de paz transita mediante un conjunto de medidas, planteamientos y etapas encaminadas a transformar los conflictos violentos en relaciones pacíficas y sostenibles; es deseable concebirla asimismo como el conjunto de principios y acciones destinados a favorecer una paz duradera (IECAH, 2000); lo cual implica dirigir el análisis sobre las metodologías específicas de educación en contextos particulares, como es el caso de la escuela Multigrado, que se posiciona en una asimetría y por ende en una desigualdad.

En el universo de estudio de Tamaulipas es posible identificar zonas de mayor vulnerabilidad, entre otras razones por su ubicación geográfica en colonias de la periferia y del sector rural de difícil acceso, en donde se han insertado escuelas de la modalidad Multigrado, las cuales representan el 44 % de las primarias en el país (INEE, 2014); esta modalidad escolar que debería disponer de una metodología pedagógica específica para el tratamiento del alumno enfrenta el factor de la homogeneización impuesta de facto por la autoridad educativa.

Frente a este último factor, se ha venido discutiendo la idea de la educación intercultural, como una propuesta educativa integral que puede contribuir de manera sustantiva a la construcción de paz, particularmente en escenarios de alta vulnerabilidad como en el caso de México y específicamente en Tamaulipas.

En ese sentido cabe subrayar que la educación formal no debiera permanecer al margen de los conflictos que tienen lugar en el país, de manera particular de los que se derivan de las desigualdades y contradicciones propias de los modelos económico y político prevaletentes; frente a los cuales la educación escolar debiera aportar como premisa básica significaciones y sentidos de pertenencia a los educandos de dichas zonas, donde la vulnerabilidad y la violencia son mayores.

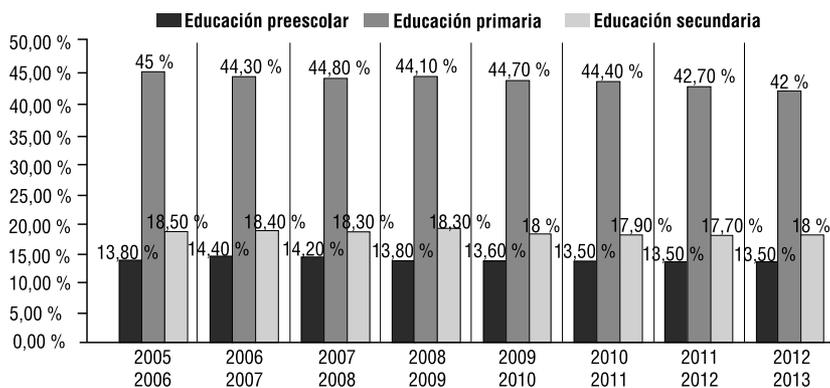
Pues habría que destacar que la educación en la escuela tiene por objeto suscitar y desarrollar en el estudiante estados físicos, intelectuales y morales que le permitan convivir en su contexto concreto (Durkheim, 2012), de modo que la educación recibida le permita superar el estrecho marco de sobrevivencia impuesto por la modernidad, según la cual se vive en sociedad en la medida en que se hacen los mismos gestos y se utilizan los mismos objetos, pero sin ser capaz de comunicarse más allá de estas elementales apelaciones (Touraine, 1996).

Con base en estos referentes contextuales y de las premisas teóricas de organismos como la ONU en materia de construcción de paz, en los siguientes apartados se realizará un análisis del modelo educativo Multigrado en Tamaulipas, tomando como referente normativo a la propuesta de la educación intercultural, como una forma para intervenir ante las desigualdades y vulnerabilidades que prevalecen en la entidad federativa en el marco de la inseguridad.

### UNA POBLACIÓN EDUCATIVA VULNERABLE: MULTIGRADO

El Estado mexicano tiene el mandato legal (Art. 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos), de ofrecer la educación básica bajo el carácter de gratuita, laica y obligatoria, la cual atiende a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

En la organización del sistema educativo mexicano se prevén tres tipos de educación: básica, media básica y superior; a su vez la básica está constituida por tres niveles: preescolar, primaria y secundaria, que puede ser general, indígena o cursos comunitarios y su equivalente (SEP, 2015). La distribución de la educación básica por niveles y en porcentajes al año 2014 se muestra en la Gráfica 3:

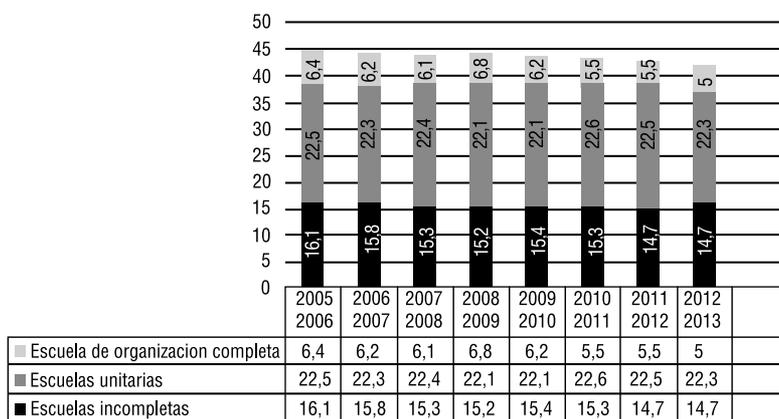


**Gráfica 3. Principales cifras de educación básica**

Fuente: Dirección General de Planeación y Estadística, SEP 2014

Para el presente análisis se tomará a la educación primaria general como universo de estudio, ya que en ese nivel se encuentra inmerso el modelo educativo Multigrado, donde niñas y niños de dos o más grados comparten el mismo profesor en la misma aula y al mismo tiempo, cursando su grado respectivo alternando deliberadamente, por razones educativas (Veeman, citado en CONAFE, 2012).

En un comparativo histórico de 2005 a 2013 del número de escuelas primarias básicas en el sistema educativo mexicano, se puede apreciar la cantidad de escuelas Multigrado que están presentes en el nivel primaria, las cuales son un número relevante con relación a las primarias de organización completa, como se muestra en la Gráfica 4.



**Gráfica 4. Indicadores de educación primaria básica, respecto del Sistema Educativo Nacional**

Fuente: SEP, Dirección General de Planeación y Estadística, 2014

Dentro de este nivel de educación primaria básica Multigrado existe diversidad en su organización dependiendo del país. Hay dos formas de escuela Multigrado: escuelas unitarias que trabajan con un profesor-director donde se imparten todos los grados y, escuelas con secciones que solo tienen algunos grados, a las que se les suele denominar escuelas incompletas. Este tipo de escuela es la característica de las zonas rurales en América Latina (Bustos, 2006), sin embargo en México no es exclusiva de las zonas rurales.

En el sistema educativo mexicano la modalidad multigrado la integran la educación primaria general e indígena. Este tipo de modalidad de educación básica primaria Multigrado representa para el país el 44 % de escuelas (INEE, 2014).

Sobre esta modalidad cabe observar que las autoridades educativas mexicanas han intentado recrearla, en términos de una escuela que funcione regularmente, que abra sus puertas el mayor número de días del calendario escolar; que sus comunidades se dediquen prioritariamente a la enseñanza y el aprendizaje, con un docente que inicie y concluya el ciclo escolar con el mismo grupo; una escuela con prácticas de enseñanza efecti-

vas, que contribuyan al desarrollo de habilidades intelectuales, la adquisición reflexiva de conocimientos y la formación de valores; una escuela que atienda y valore la diversidad de edades, intereses, niveles de aprendizaje, estilos de trabajo y en ocasiones expresiones lingüísticas y culturales (SEP, 2008).

Además se pretende que en la escuela se promueva el aprendizaje autónomo; si bien las habilidades y actitudes del aprendizaje autónomo son necesarias en cualquier escuela, en el aula multigrado resultan relevantes por el tiempo limitado que tiene el profesor para trabajar con los alumnos, de modo que cobra importancia el hecho de que se favorezca el aprendizaje colaborativo y la ayuda mutua entre los alumnos.

En este escenario, los niños pequeños se benefician observando y/o colaborando con sus compañeros mayores, escuchando los argumentos y opiniones hacia los temas en estudio (SEB, 2009); constituyen fortalezas de este modelo los temas transversales que van enfocándose al conocimiento que puede ser relacionado con la vida cotidiana y que, por ende, no son vistos como una actividad aislada.

### **Multigrado rural**

*Si se defiende la escuela rural y se encuentran soluciones administrativas originales, si grupos de maestros y maestras deciden vivir lo que representa esta escuela con espíritu experimental y defender su supervivencia y calidad, entonces la escuela rural podría convertirse en un interesante laboratorio experimental de reforma educativa del que podrían surgir indicaciones extrapolables. (Tonucci, 1996)*

La UNESCO especifica que no existe una idea universal sobre la connotación de lo rural, de modo que al referirse a este ámbito en México señala que hay diferentes zonas con retos y potenciales distintos, estableciendo una clasificación por categorías que permite dilucidar la especificidad:

- El rural pobre disperso, inaccesible, con niveles bajos de servicios a la población.
- El rural con una agricultura intensiva que en contraste con el rural pobre, ha tenido ganancias de productividad significativas y está orientado cada vez más hacia mercados de exportación.
- El rural diversificado, que se encuentra en proceso de adoptar la vocación económica de la región o de las ciudades circunvecinas.
- El rural periurbano, cuya vida está estrechamente integrada a áreas urbanas. Existen dos extremos en estas áreas. Por un lado, los cinturones de pobreza generados por la emigración de áreas rurales, los que demandan ampliar las políticas de combate a la pobreza; por el otro, áreas que también se convirtieron en hogar de gente con recursos económicos.
- El rural con amplio potencial de recursos naturales, culturales y energéticos, que podría generar valor económico sustancial si se explotara de forma sustentable. (OCDE, 2007)

El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEG) considera a la zona rural como aquella que cuenta con una población menor de 2.500 habitantes, mientras la urbana es aquella que supera esta cantidad. Bajo este criterio México es uno de los países de la OCDE con mayor población en áreas rurales.

Por otra parte es menester destacar la necesidad de una educación acorde con las características de esas zonas, en su mayoría vulnerables por distintos factores; de ahí la importancia de la investigación sobre esta modalidad que contribuya a la construcción de una política educativa que tenga como meta el logro educativo en dicha zona.

En ese sentido algunos autores han enfatizado que se requiere de un tratamiento pedagógico diferente para las zonas rurales, por sus características entre las que destacan: baja o muy baja *ratio* alumno/profesor, la forma de agrupamiento no suele ser por grados; en algunos casos es el último servicio público que queda en la localidad y tiene ciertas dificultades para acceder a los bienes culturales, provocando aislamiento en su alumnado (Cantón, 2004).

Cabe insistir que en el caso de México, la modalidad de escuela multigrado está inserta mayoritariamente en regiones aisladas, cuya atención permitiría ampliar la cobertura del sistema en su conjunto y acrecentar las posibilidades de desarrollo, en consonancia con lo planteado en el segundo Objetivo establecido en la Cumbre del Milenio 2010 (ONU, 2010) que coloca a la educación como un eje clave para el desarrollo.

En ese marco, el aumento del nivel educativo alcanzado por la población se asocia con el mejoramiento de otros factores claves de desarrollo y bienestar, como la productividad, la movilidad social, la reducción de la pobreza, la construcción de la ciudadanía y la identidad social. La educación juega así un papel central en el crecimiento de las economías, ya que es una inversión con alta tasa de retorno y es un factor que dinamiza la creación de valor. Por otro lado, la educación es uno de los principales campos de reducción de desigualdades a futuro y una de las vías privilegiadas para superar la pobreza, que afecta a todos los países pero en especial a los que enfrentan mayores niveles de inequidad.

En congruencia con lo anterior se debiera dimensionar el potencial de la escuela multigrado para el país, no solo por el nivel de cobertura pendiente, sino además por lo específico que puede ser el proceso de enseñanza-aprendizaje y que proyecta un conjunto de aprendizajes diferentes.

La UNESCO plantea que la educación de las zonas rurales se encuentra afectada por una menor oferta y cobertura, lo que obliga a los estudiantes a tener que interrumpir sus estudios o desplazarse a los núcleos urbanos para completar su formación, algo que no siempre es posible por la falta de recursos económicos de las familias.

También se ha podido documentar que la calidad de la educación impartida es notoriamente deficiente, tanto por la falta de medios e infraestructura como por la inade-

cuada formación y escasos incentivos que reciben los docentes. Además, los contenidos curriculares resultan, en muchos casos, poco o nada pertinentes para el alumnado. Al respecto cabe recuperar la reflexión en el sentido de que el sector rural se ha constituido en una suerte de núcleo duro de rezago educativo, cuyas expresiones más críticas son las tasas de analfabetismo y las insuficiencias en cobertura (FAO-UNESCO, citado por UNICEF, 2011).

Para el caso de México cabe rememorar que en el *período* presidencial de Plutarco Elías Calles (1924-1928), se intentó hacer real y efectivo el apoyo a la escuela rural, cuya modalidad alcanzó su máximo esplendor bajo la asesoría del doctor Puig y los filósofos Moisés Sáenz y Rafael Ramírez; con este equipo se realizó la reestructuración de la educación rural, mejorando las prácticas y recuperando aspectos significativos de planteamientos elaborados allende las fronteras nacionales, como Una Escuela Nueva de Bélgica, Faria de Vasconcelos, Escuela y Sociedad de Dawey, y la Escuela del Porvenir de Angelo Patri (Castillo, 1976).

De modo que las escuelas rurales han sido objeto de distintas representaciones sobre la educación, asumidas y luego contradichas, o en el mejor de los casos reelaboradas por cada gobierno (Rockwell, 2005), perdurando problemas concretos como que la jornada escolar efectiva es menor a la establecida oficialmente. Generalmente la semana escolar se reduce a cuatro o tres días, debido a los desplazamientos de los docentes que no viven en las comunidades donde trabajan; no se cumplen las cinco horas establecidas para la jornada diaria, mientras los horarios son muy irregulares (Rodríguez, 2004).

En suma, en una estimación global, el sector rural muestra un gran rezago con respecto al urbano, sus niveles educativos son en general menores y la calidad de la educación es más baja (CEPAL, 2009). No obstante, habría que observar que el rezago escolar no se circunscribe a la zona rural, sino que es un caso específico de la escuela multigrado que, como se ha dicho, tiene presencia también en las zonas urbanas sumando diversidad y desigualdad como se analiza a continuación.

### **Multigrado urbano**

Haciendo un ejercicio de retrospección, Gómez refiere la valorización de lo urbano asociándolo con el concepto de desarrollo, que a su vez fue asociado con el de progreso, de modo que desarrollo y progreso llevaban una dirección unívoca: desde lo rural hacia lo urbano, de la agricultura hacia la industria, del campo a la ciudad, que significaba pasar de una situación de atraso hacia una de bienestar. Además, se suponía que solamente las ciudades eran capaces de entregar bienestar a sus habitantes; el bienestar en el campo resultaba prácticamente imposible para la mayoría de sus habitantes. En consecuencia, las migraciones hacia las ciudades era una respuesta lógica.

En el caso de México las escuelas Multigrado tienen cabida dentro de la zona urba-

na pero con características muy precisas; la estadística 911<sup>1</sup> permite ubicar escuelas con hasta cinco profesores, la mayoría pertenecientes a grupos vespertinos en zona urbanopopular.

Al respecto, hay que observar que multigrado no solo centra su atención en escuelas del contexto rural, ya que tiene escuelas que salen de esta característica pero que concuerdan con que sus alumnos son de alta vulnerabilidad.

En esa lógica de ponderar lo urbano sobre lo rural cabe observar la afectación a la identidad rural como producto de la tendencia hacia la homogeneización de culturas y mentalidades (García, 2010); contexto en el que cada vez más personas abandonan lo rural en busca de las oportunidades presumiblemente existentes en lo urbano, cuyos hijos suelen ser depositados en escuelas de esta modalidad.

En términos de convivencia en una perspectiva de paz duradera, lo anterior invita a reflexionar sobre la acción hegemónica que subyace a las políticas educativas implementadas a través del sistema educativo, que históricamente se ha sustentado en la negación de lo diverso, de un país pluricultural que se asoma en todos los sectores sociales, y cuya negación se elabora mediante la imposición de una idea de uniformidad deseable como signo de identidad nacional unívoca.

Es así como se ha intentado erigir una realidad imaginaria que excluye y niega la civilización mesoamericana, un México imaginario que intenta subordinar la realidad de un México profundo que no tiene cabida y es contemplado como símbolo de atraso y obstáculo a vencer, en este maniqueísmo bajo el cual se visualiza al país, la educación ha sido percibida como la panacea para desindianizar a México igualando a todos (Bonfil, 2001); en esta tesitura hay que ubicar la tarea que debe encarar la escuela multigrado tanto en el ámbito rural como en el urbano.

### **EDUCACIÓN COMO FUNCIÓN SOCIAL. ¿REPRODUCE DESIGUALDAD O CREA CONSTRUCCIONES INTERCULTURALES?**

En contra de los haberes del sistema educativo mexicano se levantan los rezagos acumulados. Lo que requiere mayor explicación es la desigualdad entre las regiones (Ornelas, 2013) y es que de un estado de la república a otro se encuentran variaciones en la implementación de las políticas educativas y sobre sus resultados; a esta situación no es ajena la escuela multigrado, que como se ha dicho reside mayoritariamente entre las poblaciones con mayor rezago económico.

Desde un estudio sociológico en París, Bourdieu ya había abordado el hecho de que la ceguera frente a las desigualdades sociales explica en mucho la desigualdad en mate-

1 La estadística 911 contiene el número de alumnos de cada escuela y además regula cuántos profesores tienen que pertenecer a cada escuela según el número proporcional de los estudiantes, imponiendo un *ranking* de alumnos y profesores a nivel nacional.

ria de éxito educativo (Bourdieu & Passeron, 2003); planteamiento que introducido a la realidad mexicana permite entender que el sector que menos tratamiento educativo específico recibe sea el más vulnerable, que de esa manera se vuelve invisible.

El problema de la baja calidad en la educación, de forma general, no reside en los docentes, sino en el sistema bajo el cual opera la escuela (Schmelkes, 1994). No se requiere de una investigación exhaustiva para comprobar que los sectores populares más vulnerables son quienes enfrentan el atraso escolar.

De cara a este contexto la propuesta teórica sobre la interculturalidad crítica parte para su análisis del concepto poder, su patrón de racialización y la diferencia (Wals, 2012); se sigue aquí a Walsh en su propuesta sobre la interculturalidad desde América Latina, que representa un desafío para analizar y debatir la idea de las políticas establecidas en las propuestas, de decolonialidad del poder.

Con base en lo anterior se cuestiona a la educación y otros derechos, afirmando que “en el desarrollo de su idea de justicia, nuestro modelo constitucional establece derechos sociales para igualar a los desiguales en oportunidades y seguridades, y establece normas mínimas generales para una relación social equitativa” (Latapí, 1998). No obstante, siguen presentes modelos que no invitan a un proceso de interculturalidad, mientras las desigualdades ante la educación siguen sin ser percibidas (Bourdieu & Passeron, 2003). En su correlación de la desigualdad, señalan a los más perjudicados como deficientes (Martínez, 2011).

Siguiendo a Bourdieu y Passeron (2003), es el mismo sistema educativo el que propicia las desigualdades, ya que dependiendo del estatus social y económico se proporcionan las mejores condiciones para el proceso educativo. Los sistemas escolares reproducen y premian, bajo la presunción de una desigual capacidad intelectual o interés por el conocimiento, lo que en realidad son las consecuencias de las asimetrías sociales.

En la óptica bourdieusiana la escuela, lejos de borrar las desigualdades sociales, tiende a transformarlas en castas escolares (Bourdieu & Passeron, 2003), lo cual para el caso del sistema educativo mexicano puede ser apelado para explicar, que las inequidades e injusticias educativas son, además de imperceptible para la autoridad, reforzadas mediante vicios que arrastra la modalidad multigrado.

En este sentido, Schemelkes (2008) incorpora el concepto de justicia frente a las desigualdades e injusticias que produce el sistema escolar y lo expone en la temática teórica de desigualdad y alternativas de inclusión en México, identificando siete injusticias:

1. La ausencia de mayor inversión en los alumnos de escuelas indígenas, de zonas rurales y urbano-marginales.
2. La irrelevancia del aprendizaje propuesto en el currículo oficial, para un sector numeroso de la población que no pertenece a la clase media urbana, el cual además es homogeneizador para un país diverso como México.

3. La ausencia de la política de apoyo y desarrollo profesional con el magisterio.
4. Las injusticias pedagógicas, producto de una deficiente preparación del magisterio, traducidas en atentados contra la autoestima del alumno, la creación de ambientes hostiles, los tratos discriminatorios y de falta de responsabilidad profesional del docente.
5. Las injusticias derivadas de una gestión escolar poco transparente en el manejo de sus recursos y la distribución de los alumnos en los turnos y grupos escolares.
6. Las injusticias derivadas de una gestión del sistema educativo centralista que impide decisiones en los estados o en las propias escuelas.
7. La ausencia de logro en cuanto a efectos positivos de la educación, como la relación proporcional entre mayor escolaridad y mejor salario, el cuidado de la salud reproductiva y la construcción de ciudadanía. (COMIE, 2013)

Correlativamente, lo injusto, citado a menudo antes que lo justo, tiene como sinónimo lo desigual. Es cierto que el poder tiene su propia fragilidad, ya que existe mientras los hombres actúan juntos, y desaparecen en cuanto se dispersan (Ricoeur, 2006); de modo que si aceptamos nuestra condición social, cabría desear que el igualitarismo sea entendido no como una utopía, en la lógica de exaltar más lo que convierte a los hombres en iguales que lo que los convierte en desiguales, favoreciendo políticas que tienden a convertir en más iguales a los desiguales (Bobbio, 2001).

Se trata en suma de subrayar las diferencias y desigualdades, desigualdades construidas a lo largo de la historia entre diferentes grupos socioculturales, étnico-raciales, de género, de orientación sexual, entre otros (Ornelas, 2010).

De tal forma que las políticas educativas deberían entrar en esta dinámica, centrándose en el éxito escolar y en mejorar las oportunidades del grupo que se encuentra en desigualdad; empero, parece insuficiente esta estrategia pues crea un estatus inferior en aquellos grupos que no se adaptan al modelo cultural de la organización, aunque supone una forma de intervención práctica que a largo plazo puede transformar las estructuras (Martínez, 2011).

## **LA INTERCULTURALIDAD COMO PROPUESTA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ**

Desde la Oficina del Alto Comisionado para la Paz en Colombia se propone que lo principal es entender la paz como una oportunidad, como una gran palanca de cambio para hacer lo que no hemos logrado hacer en cincuenta años de guerra (OACP, 2014). La aportación que hace Colombia para construir la paz, es un referente con impacto latinoamericano, ya que coloca a la paz como una circunstancia necesaria para avanzar en erradicar la pobreza mediante la educación y teniendo como referente los derechos humanos, esenciales para forjar esta cultura de paz (UNESCO, 2009).

Para llegar a una construcción de paz se distinguen tres tipos de medidas:

- Aquellas que intentan limitar el impacto de la violencia armada y de sus consecuencias más directas. Estas medidas pueden comprender desde acciones para aminorar el padecimiento de la población civil debido al conflicto armado, a proyectos de desmovilización de soldados, pasando por cortar las fuentes de financiamiento o la posibilidad de los actores armados de adquirir armas.
- Aquellas que van encaminadas a construir una paz duradera: las que actúan sobre las causas que trajeron al conflicto armado. Estas son las medidas que se deben considerar a más largo plazo, y que incluyen temas como reforzar la democracia del país, lograr unos niveles sostenibles de desarrollo, garantizar el respeto de los derechos humanos, entre otros.
- Aquellas que facilitan los medios para hacer posible una transformación noviolenta del conflicto: dar herramientas a la población para resistir a la violencia, crear canales de diálogo entre partes enfrentadas, apoyar a iniciativas civiles de paz. (Escuela de Paz, 2008)

Paz, desarrollo y democracia forman un triángulo interactivo. Los tres se requieren mutuamente. Sin democracia no hay desarrollo duradero: las disparidades se hacen insostenibles y se desemboca en la imposición y el dominio (UNESCO, 1997).

Ante esta situación es pertinente analizar cómo las decisiones desde el poder confluyen en desarrollar la idea de paz, partiendo de un análisis entre la multiculturalidad, interculturalidad e interculturalidad crítica que a continuación se presenta.

Con base en estudios realizados en Eslovenia, Žižek (1997) posiciona al multiculturalismo como una forma de racismo negada, invertida, autorreferencial, un racismo con distancia: el multiculturalista respeta la identidad del otro, concibiéndolo como una comunidad auténtica cerrada, hacia la cual mantiene una distancia que se hace posible gracias a su posición universal privilegiada.

Sostiene dicho autor que el multiculturalismo es un racismo que vacía su posición de todo contenido positivo, el multiculturalismo no es directamente racista, no opone al otro los valores particulares de su propia cultura, pero igualmente mantiene esta posición como un privilegiado punto vacío de universalidad, desde el cual puede apreciar y despreciar las otras culturas particulares: el respeto multiculturalista por la especificidad del otro es precisamente la forma de reafirmar la propia superioridad (Žižek, 1997).

Colocando estas reflexiones en el ámbito de la educación en México, cobra relevancia dimensionar el hecho de que el discurso de la multiculturalidad permee los ámbitos escolares, manifestándose en los diferentes niveles de educación básica mediante programas compensatorios en calidad de beneficios de orden federal.

La perspectiva sobre el particular desde España de Sedano, se focaliza en la educación multicultural referenciada solo a los programas educativos que implican a dos o más grupos étnicos: zonas bilingües, minorías étnicas; sin embargo, la educación intercultural es más pretenciosa pues se propone como necesaria para todos los centros escolares y para la educación no formal (Sedano, 2010).

Por su parte Walsh se posiciona desde la interculturalidad que señala y evidencia procesos de construcción de un conocimiento, otro; de una práctica política, otra, de un poder social y una sociedad, una forma otra de pensamiento relacionada con y contra la modernidad/colonialidad, y un paradigma otro que es pensado a través de la *praxis* política (Walsh, 2007). La cristalización de este planteamiento en el ámbito educativo implica un cambio metodológico en todos los órdenes, para incorporarlo no solo en el ámbito educativo sino en la sociedad en su conjunto.

Las diferencias entre la mirada multicultural y la intercultural se hacen evidentes en la poca claridad de sus definiciones, sin embargo la interpretación pertinente en esta discusión atañe a las políticas de tolerancia o reconocimiento de diversidad cultural.

En México, Olivé hace la clasificación de multiculturalismo factual que lo delimita en la medida que constata el hecho de la existencia de diversas culturas; asimismo, nombra multiculturalismo normativo para referir las normas que regulan la relación entre diversas culturas, es decir, un multiculturalismo como forma de integración política de grupos culturales diversos, dentro del cual refiere a:

- A. **Multiculturalismo liberal.** Gira alrededor de la libertad y los derechos de las localidades, porque en ellas es donde pueden realizarse los derechos y las libertades de los individuos.
- B. **Multiculturalismo comunalista.** Se privilegia la comunidad, lo que es bueno para la comunidad es bueno para los individuos. Una de las posiciones más afines a las autonomías de los pueblos indígenas.
- C. **Multiculturalismo plural.** Es el sustento de una política educativa realmente intercultural, ya que hace un señalamiento en el ámbito político al reconocimiento, al tiempo que exige los derechos por medio de una vía de relación y comunicación. (Olivé, citado en Cabral, 2009)

Lo anterior da pauta al planteamiento sobre la incorporación al debate y a la práctica de una interculturalidad crítica, sin desacreditar al multiculturalismo, en tanto este contribuye a no caer en la misma colonialidad interna de la crítica sobre la colonialidad del saber en el aspecto académico, a lo cual aluden Walshy Spedding (Rodríguez, 2010).

Para definir la interculturalidad se puede apelar en primera instancia a las diferencias entre el multiculturalismo funcional y el multiculturalismo crítico, tal como lo hace Tubino: mientras que en el primero se pretende promover el diálogo sin buscar las causas de la asimetría cultural, el segundo tiene por objetivo suprimirla. No hay por ello que comenzar por el diálogo, sino con la pregunta por las condiciones del diálogo. Dicho con mayor exactitud, hay que exigir que el diálogo de las culturas sea de entrada diálogo sobre los factores económicos, políticos, militares, que condicionan el intercambio franco entre las culturas de la humanidad; de esta manera se podrían sacudir las estructuras para vislumbrar un proyecto por construir (Tubino, 2005).

Siguiendo esta idea, la interculturalidad crítica pretende ser una propuesta ética y

política con el objetivo de construir sociedades democráticas que asuman la igualdad y el reconocimiento de las diferentes culturas, y de proponer alternativas al carácter monocultural occidentalizante que domina en la mayoría de los países del continente americano (Candau, 2010).

La noción de interculturalidad se mueve, según Chapela (2005) porque está viva y todo lo vivo se transforma, cambia de manera inexorable a través del tiempo, y a través de los estudios multiculturales e interculturales va variando y evolucionando para aprehender y explicar a su objeto, con un acertado giro que dará apertura a una concepción más certera en torno a las diferencias.

Si a nivel teórico puede aceptarse que todos somos diferentes, las buenas intenciones suelen empañarse al enfrentarse con diferencias concretas que para diversos grupos es difícil aceptar. Estas son las diferencias que constituyen el desafío de un trabajo en el campo de lo intercultural (Frigerio, 2008), que debe ir más allá de lo establecido hegemónicamente.

El nuevo concepto y enfoque de la interculturalidad que la educación necesita, parte de una diferenciación muy clara entre lo que es el interculturalismo funcional y lo que puede y debe ser el interculturalismo crítico. Como se ha dicho, las diferencias entre ambas no son nominales sino sustantivas, pues mientras en el interculturalismo funcional se busca promover el diálogo y la tolerancia sin penetrar en las causas de las asimetrías sociales y culturales, en el interculturalismo crítico se pretende analizarlas para suprimirlas por métodos políticos, no violentos; en tanto la asimetría social y la discriminación cultural hacen inviable un diálogo intercultural auténtico (Tubino, 2005).

Desde la perspectiva del interculturalismo funcional, las relaciones de poder entre los diferentes grupos socioculturales no son puestas en duda; de esta manera se tiende a disminuir las áreas de tensión y conflicto entre los diversos grupos y movimientos sociales, cuyo foco de atención son las cuestiones socioidentitarias, evitando que la estructura y las relaciones de poder vigentes sean afectadas (Candau, 2010).

Por otra parte, al reconocer los enfoques que se plantean para el desarrollo de la educación intercultural, se reconoce que en este modelo la escuela prepara a los alumnos para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima (Sedano, 2010), como algo dado de forma natural y que contribuye a un desarrollo de paz.

Dietz y Mateos (2011) analizan asimismo el contexto mexicano; proponen una clasificación de los modelos educativos y los clasifican de acuerdo a su intencionalidad como se muestra a continuación:

- Educar para asimilar: Se realiza mediante un proceso unidireccional de adaptación cultural al alumnado hacia los cánones hegemónicos, en el que se reafirma la idea de ignorar al diferente.
- Educar para compensar: Denominada multiculturalismo liberal; continúa con perspectivas hegemónicas pero además es de privación, y trata la diversidad como un problema que se resuelve por la vía de la homogeneización.

- Educar para diferenciar: Se prolonga la idea de homogeneizar utilizando la lengua y cultura del país de origen, con la finalidad de que no continúe con sus referentes culturales.
- Educar para biculturalizar: Están presentes los modos de interrelación de tipo agregativo, confortativos e integrativos, ya que se relaciona la cultura subalterna con la dominante.
- Educar para tolerar: Es el primer intento por unir los grupos mayoritarios y minoritarios, partiendo de los encuentros interculturales, los cuales pretendían implementar el respeto y la tolerancia, terminando en incorporar lo ajeno con lo propio.
- Educar para transformar: También denominado multiculturalismo crítico o pedagogía crítica, produciendo una deconstrucción de las identidades de la mayoría que han sido excluyentes y opresivas.
- Educar para interactuar: Se hace presente el aprendizaje complejo haciendo un cambio educativo, ya que está presente la pedagogía en la formulación, negociación y resolución de conflictos.

Dichos modelos se han implementado en México en alguna medida, unos con mayor ímpetu que otros; sin embargo es dable establecer que el modelo asimilacionista ha sido el más recurrido por el sistema educativo mexicano, mediante el cual se ha pretendido omitir y soslayar las diferencias socioculturales entre los alumnos; fenómeno al cual no ha sido ajena la experiencia de la escuela multigrado.

El presente análisis entonces se instala en los planteamientos de la educación intercultural crítica, como un eje esencial para el área educativa que contribuya a los procesos de construcción de paz, ya que si bien no se parte de concepciones de igualdad de origen, se asume de manera racional la necesidad de construir espacios simétricos en los que la educación sea la vía para su edificación, evidenciando desigualdades y diferencias como primer paso para eliminarlas, no solamente de manera simbólica sino también en situaciones concretas; de modo que la comunidad educativa tenga presente la idea de convivencia constructiva y la cristalice en los diversos espacios de su cotidianidad, contrarestando así a la violencia en sus diversas manifestaciones como forma de dominación.

## **A MANERA DE CONCLUSIÓN**

En una perspectiva amplia, el trabajo pedagógico encaminado al desarrollo e implementación del modelo intercultural crítico, debe concebirse como un aporte fundamental a la construcción de una ciudadanía integral, sustentada en el reconocimiento y la aceptación de los otros, por encima de la asunción del nosotros y la búsqueda de la integración de aquellos; en un espacio donde se compartan derechos y obligaciones por igual.

En ese sentido sería encomiable valorar el aporte del modelo intercultural a la construcción de una cultura cívica inclusiva, que permita expresar y hacer patente una mayor y mejor convivencia en contextos plurales y con necesidades e intereses diversos como

los que prevalecen en las sociedades contemporáneas; que asimismo permita cristalizar y hacer visible un conjunto de acciones colectivas que hoy aportan nuevos contenidos simbólicos al concepto de la convivencia en la escuela, más allá de la concepción oficial ligada a la eficiencia institucional.

De igual manera valorar la contribución del modelo intercultural crítico en términos de infraestructura social, para encauzar por vías institucionales y métodos reflexivos el descontento civil ante las grandes desigualdades sociales que prevalecen en el contexto tamaulipeco, donde se puedan hacer presentes las diferencias y construir ideas de vida respetadas por la comunidad escolar.

Cabe destacar que la aportación del modelo intercultural crítico en cuanto a la ponderación del intercambio lingüístico sistemático, resulta vital en la idea de que los principios, las interpretaciones e intereses puestos en juego en un proceso de deliberación, al final podrán ser asumidos por los implicados como más razonables, mejor fundados y más útiles para la colectividad en su conjunto.

En tanto, como se ha dicho, la deliberación abre la puerta a la posibilidad de construir una convivencia amplia, sustentada en la ponderación de los mejores argumentos a favor del interés general pero sin desdeñar el derecho al disenso, a la diferencia; en otras palabras, posibilita la conciliación de los múltiples intereses en conflicto inherentes a las complejas realidades aquí analizadas.

No obstante, el impulso y desarrollo del modelo intercultural crítico implica un cambio cultural profundo en el seno de la sociedad en su conjunto, que habrá de ser causa y efecto de la constante interacción entre diferentes en los procesos de toma de decisiones; un cambio en las cualidades morales y éticas de la sociedad motivado por una educación cívica en el valor de la reciprocidad de todos los sujetos.

En suma, debiera asumirse a la interculturalidad crítica como el mejor camino para alcanzar la mayor conciliación posible de intereses en conflicto, para conseguir una convivencia constructiva que elimine el resultado de suma cero y, por ende, que aporte a la construcción de una paz sustentada en el respeto a la dignidad de las personas; concebirla como el medio más legítimo en el ámbito educativo para la construcción de un proyecto social ampliamente compartido, a partir del respeto a la diferencia como parte sustantiva del concepto de ciudadanía integral.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bobbio, R. (2001). *Derecha e izquierda*. Madrid, España.: Rosés.
- Bonfil, G. B. (2001). México profundo. Una civilización negada. En G. B. Batalla, *México Profundo Una civilización negada*. Tercera ed. Vol. 1, (p.10). México D.F, México: Grijalbo.
- Bourdieu, P, y Passeron, J.-C. (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura* . Argentina: Siglo XXI.
- Bustos, A. J. (2006). *Los Grupos Multigrado de Andalucía*. Andalucía, España:
- Candau, V.M. (2010). Intercultural education in Latin America: different conceptions and

- current tensions. *UACH*, 343-352.
- Cantón, M. (2004). *Intervención Educativa en la Sociedad del Conocimiento*. Granada: Grupo Universitario.
- Castillo, I. (1976). *México, sus Revoluciones Sociales y la Educación*. Michoacán, México: Gobierno del estado de Michoacán.
- CEPAL (2009). Recuperado el 06 de junio de 2014, de [http://www.cepal.org/publicaciones/xml/4/35044/Serie\\_105.pdf](http://www.cepal.org/publicaciones/xml/4/35044/Serie_105.pdf)
- COMIE (2013). *Educación, Desigualdad y Alternativas de Inclusión*. México, D.F.: COMIE.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (2011). UNAM. Obtenido de <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/4.htm?s>
- Dietz, G., y Mateos Cortés, L. S. (2011). *Intercultural y Educación Intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP.
- Durkheim, É. (2012). *Educación y sociología*. México: Coyoacán.
- Escuela de Paz (2008). *Escuela de Paz*. Obtenido de [http://escolapau.uab.cat/index.php?option=com\\_content&view=article&id=196%3Aconstruccion-de-paz&catid=70&Itemid=93&lang=es#](http://escolapau.uab.cat/index.php?option=com_content&view=article&id=196%3Aconstruccion-de-paz&catid=70&Itemid=93&lang=es#)
- FAO/UNESCO (2004). (C. R. Italia, Ed.). Recuperado el 01 de mayo de 2014, de <ftp://ftp.fao.org/docrep/fao/009/y5517s/y5517s.pdf>
- Frigerio, G. (2008). *La educación intercultural bilingüe: el caso Argentino*. Buenos Aires, Argentina: FLAPE.
- García, M. J. (2010). *Habitaciones Separadas (O Las Grietas de la Modernidad)*.
- IECAH (2000). Obtenido de Instituto de Estudios sobre Conflicto y Acción Humanitaria: [http://www.iecah.org/web/index.php?option=com\\_content&view=article&id=523&Itemid=25](http://www.iecah.org/web/index.php?option=com_content&view=article&id=523&Itemid=25)
- INEE (2014). *Cifras Básicas y media superior. Indicadores educativos*. México: SEP.
- INEG (2011). *Población Rural y Urbana*. Obtenido de [http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/rur\\_urb.aspx?tema=P](http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/rur_urb.aspx?tema=P)
- INEGI (2010). [http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/rur\\_urb.aspx?tema=P](http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/rur_urb.aspx?tema=P). México, D.F.
- Latapí, P. S. (1998). UN SIGLO DE EDUCACIÓN EN MÉXICO. En P. L. Sarre, *Un Siglo de Educación en México* (p.252). México, D.F.: CONACULTA.
- Martínez, C. R. (2011). *Género y cultura escolar*. España: Morata.
- OACP (junio de 2014). *Entérese del proceso de paz*. Obtenido de la Oficina del Alto Comisionado para la Paz, de: <http://www.santospresidente.com/media/entereedelprocesodepaz.pdf>
- OCDE (2007). *Estudio de Política Rural*.
- Olivé, citado en Cabral, E. D. (2009). Multiculturalismo y Educación. *Cultura*. UPN, 27-53.
- ONU (2010). *Objetivos del Nuevo Milenio*. Obtenido de ONU, de: <http://www.onu.org.mx/objetivo2.html>

- Ornelas, C. (2010). Interculturalidad y Política en México. En U. S. Jablonska, *Construcción de políticas educativas interculturales de México: Debates, tendencias, problemas, desafíos*. (pp.307-342). México: Horizontes Educativos.
- Ornelas, C. (2013). *El Sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo*. México: Fondo de Cultura.
- Rockwell, E. (2005). *La apropiación de un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares*. México: Pomares.
- Rodríguez, D. A. (2010). Construcción teórica para descolonizar la colonialidad del saber y la construcción de interculturalidad crítica. *Integra Educativa*, 247.
- Rodríguez, Y. (2004). *Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado*. Recuperado el 05 de junio de 2014, de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Peru/grade/20120828112921/estrateg.pdf> URL
- Schmelkes, S. (1994). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México: INTERAMER. SEB (1 de abril de 2009). *Mejoramiento del Logro Educativo en Escuelas Multigrado*. México D.F., México: SEP.
- Sedano, A. M. (2010). Enfoques y Modelos de Educación Multicultural e Intercultural. *Contrastes. Revista cultural*, 49-57.
- SEP (2008). *Guía didáctica de Español*. México. D.F.: SEP
- SEP (2008). *La escuela que queremos. Experiencias y propuestas*. México D.F.: SEP.
- Touraine, A. (1996). *¿Podremos Vivir Juntos?* México, D.F.: Fondo de Cultura de Económica de Argentina.
- Tubino, F. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. Obtenido de Encuentro Continental de Educadores Agustinos, de: <https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html> Recuperado 24- de agosto 2013
- Tubino, F. (2005). Las prácticas discursivas sobre la Interculturalidad en Perú hoy. Propuesta de lineamientos, para su trabajo en el Sistema Educativo Peruano. Consultoría encargada por la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural. En D. N. Bilingüe. Lima.
- UNESCO (1997). *El Derecho a la Paz. Declaración Director General de la Unesco*. Obtenido de <http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/HRtoPeace.htm>
- UNESCO (2009). *Cultura de Paz*. Obtenido de Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo. [http://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/64/312&referer=http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL\\_ID=46796&Lang=S](http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/64/312&referer=http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=46796&Lang=S) Recuperado 20 abril de 2013
- Veeman, citado en CONAFE (2012). *Modelos de Asesoría Pedagógica a Docentes Multigrado*. México, D.F., México: Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. En *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp.47-62). Bogotá: Siglo del Hombre.

- Walsh, C. (2012). *Biblioteca Universia*. Obtenido de Biblioteca Universia: [http://biblioteca.universia.net/html\\_bura/ficha/params/title/pt-interculturalidad-critica-pedagogia-colonial-apuestas-des-in-surgir-re/id/55721675.html](http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/pt-interculturalidad-critica-pedagogia-colonial-apuestas-des-in-surgir-re/id/55721675.html) Recuperado de mayo de 2014.
- Žižek, S. (1997). Multiculturalism or the Cultural Logic of Multinational Capitalism. *New Left Review*, 137-138.