

La representación de los pueblos indígenas en los nuevos Libros de Texto Gratuito

The representation of indigenous peoples in the new Free Textbooks

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i30.1457>

Dafne Rodríguez González*
Nicolás Arcos López**

Resumen

En la transición a los planes y programas de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), los Libros de Texto Gratuitos (LTG) son el material en el que los actores del sistema educativo se apoyarán para acompañar el desarrollo de las infancias mexicanas. Uno de los temas de esta propuesta en los que se hace énfasis es en la interculturalidad crítica y la comunidad como centro del proceso de aprendizaje, en los que se reconocen las diferencias, para la creación de didácticas que visibilicen a los pueblos y grupos diversos (DGDC, 2022). Por tanto, en este escrito se exponen reflexiones sobre la representación de los pueblos indígenas en los nuevos LTG desde el reconocimiento de la relevancia de la visibilización de la pluriculturalidad de la nación, una profundización en lo que implica la educación intercultural, cómo se propone su abordaje en el marco legal de la NEM y cómo se refleja en los LTG desde una perspectiva lingüística y decolonial. La finalidad es aportar un punto de vista que pueda orientar nuevos análisis, propuestas y cambios en los LTG hacia la mejora de estos materiales que ya se encuentran en las escuelas a lo largo y ancho del país.

Palabras clave: nuevos libros de texto gratuito – representación de los pueblos indígenas – educación intercultural – nueva escuela mexicana.

Abstract

In the transition to the plans and programs of the New Mexican School (Nueva Escuela Mexicana, NEM, in Spanish), Mexico's Free Textbooks are the material that actors in the Mexican educational system will rely on to accompany the development of young Mexican children. One of the themes emphasized in the proposal is a critical interculturality and the community as the center of the learning process through recognizing differences to create didactics that make diverse people and groups visible (DGDC, 2022). Therefore, this essay presents reflections on the representation of indigenous people in the textbooks based on the recognition of the relevance of making multiculturalism visible, delving into what intercultural education implies, how

* Maestra en Tecnologías para el Aprendizaje. Doctorante en Educación. Líneas de investigación: nuevas literacidades e innovación educativa. Universidad de Guadalajara. México. dafnerogo@hotmail.com

** Maestro en Lingüística Indoamericana. Doctor en Educación. Líneas de investigación: Lengua y cultura indígena. Docente, Universidad Intercultural del Estado de Tabasco. México. arcoslopeznicolas7@gmail.com

its approach is proposed in the legal framework of the NEM, and how it is reflected in the books from a linguistic and decolonial perspective. Our aim is to provide a point of view that may guide new analyses, proposals and changes in the textbooks in order to improvement these materials that are already in Mexican schools.

Palabras clave: new free textbooks – representation of indigenous peoples – intercultural education – New Mexican School.

Introducción

La nueva familia de los Libros de Texto Gratuito (LTG) propuesta desde la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México, ha causado revuelo en la sociedad mexicana. Dado que la distribución de estos libros es de carácter obligatorio, se han generado una diversidad de debates en torno a los temas que se abordan, cómo los abordan y a la relevancia que tienen para el desarrollo cognitivo del estudiantado. Sin embargo, hay un tema que por alguna razón no ha sido tan ampliamente discutido o no ha llegado a las redes sociales ni a los titulares de los noticieros televisivos de la noche: ¿los pueblos indígenas están representados en los LTG? Si lo están, ¿el tema se aborda de una forma respetuosa o se cae en una interculturalidad funcional?

Para tener una noción del grado de visibilidad que tienen los pueblos indígenas en los medios de difusión, si realizamos una búsqueda en las fuentes de información digitales sobre cuántos pueblos indígenas hay en México, nos encontramos que los datos varían dependiendo de la fuente; el sistema de información cultural de la Secretaría de Cultura refiere 71 pueblos indígenas (Gobierno de México, 2023a) mientras que el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) reconoce 68 agrupaciones lingüísticas con sus respectivas variantes (INALI, 2023). El desconocimiento de las diferencias que hay entre una lengua y un pueblo indígena se observa desde este dato, que es confuso para quienes proporcionan información cuantitativa sobre el tema en sus textos de difusión, información y educación.

Sin embargo, este desconocimiento no se debe a la falta de políticas públicas relacionadas con los pueblos originarios, pues el INALI fue creado para difundir y preservar las lenguas indígenas, de forma que se promueva el conocimiento sobre la riqueza cultural de los pueblos que las hablan a través de material de difusión, capacitación de recursos humanos y otras iniciativas. Asimismo, desde la Dirección General de Culturas Populares, Indígenas y Urbanas se fortalecen las manifestaciones culturales y el patrimonio inmaterial de los pueblos indígenas (Gobierno de México, 2023b).

En años más recientes, en la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP, se creó la Dirección Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe, que no sólo se encarga de atender a la población indígena y del cuidado y la pertinencia cultural en su educación, sino que tiene el objetivo de lograr la transversalización del enfoque intercultural en la educación básica (SEP, 2023a).

La integración de la interculturalidad en la educación se ve reflejada en la propuesta de marco curricular de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), realizada en 2022, que se deriva de la reforma del artículo 3ero, el cual integra la interculturalidad crítica como un eje articulador de la educación básica para orientar una relación “recíproca, solidaria y de interdependencia de todos los colectivos sociales que acuden a la educación básica en todos sus niveles, grados y modalidades” (DGDC, 2022: 77). De este marco curricular se deriva el plan de estudios, que da origen a los programas de estudio, los cuales son la base para el diseño de los libros de texto. En ellos se propone recuperar las experiencias docentes en articulación con la comunidad, con el fin de resignificar el papel de la escuela.

El proceso de diseño de los libros comenzó en 2021, con la participación de una comunidad de docentes, estudiantes de educación superior y especialistas que fueron seleccionados para cumplir diversos roles dentro del proyecto: diseñadores, ilustradores y evaluadores de los materiales. En este último grupo, destaca la participación de personas especializadas en educación indígena, intercultural y bilingüe, quienes realizaron el análisis de los contenidos incluidos en las versiones finales (SEP, 2021). Por lo que se podría esperar que estos nuevos materiales no sólo enuncien la interculturalidad sino que la promuevan en sus contenidos.

En ese tenor, consideramos relevante hacer una revisión de los contenidos de los nuevos LTG que hacen referencia a los pueblos indígenas, una de las comunidades en las que se ha puesto el foco con la integración de la interculturalidad crítica en el plan de estudios. Por tanto, es pertinente hacer un recuento de lo que implica la educación intercultural en nuestro país y las propuestas teóricas que orientan hacia la visibilización y valoración de los pueblos y lenguas indígenas en una nación mestiza.

La educación intercultural en México

Una de las primeras acciones que llevaron el nombre de “interculturalidad” en México fue la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) en 2001, como un paso hacia una política educativa basada en los problemas sociales, políticos y económicos de los diversos grupos étnicos de los países de América Latina (Bensasson, 2013). Esta iniciativa tenía dos objetivos: brindar una “educación de calidad con pertinencia cultural y lingüística para la población indígena en todos los niveles educativos, y proporcionar una educación intercultural para toda la población” (Schmelkes, 2013: 10). Se partió de las teorías y corrientes pedagógicas enfocadas a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y que al mismo tiempo procuraban el rescate y desarrollo de los saberes cotidianos de los pueblos indígenas que se encuentran contruidos desde la “tradición-naturaleza-actualidad” (Comboni, 2009).

Es preciso señalar que, de acuerdo con Walsh (2011), como proyecto, la interculturalidad se ha llevado a cabo desde tres perspectivas:

- 1) la relacional, que orienta al contacto entre culturas sin enfocarse en las desigualdades,
- 2) la funcional, que se enfoca en “incluir” a los grupos vulnerados en la estructura social que ya han sido establecidos por el grupo dominante,
- 3) y la crítica, donde el foco es el sistema social y no la diversidad, pues no se busca una integración sino un reconocimiento de las diferencias, que permita una relación respetuosa y equitativa entre grupos sociales donde ninguna de las culturas domine a la otra.

La interculturalidad toma en cuenta las relaciones interétnicas, interlingüísticas, interreligiosas, y la convivencia en la diversidad se encuentra marcada por los principios de igualdad, de diferencia y de interacción positiva (Dietz, 2012). Además, la interculturalidad pretende que la educación sea accesible a toda la población indígena y que no sea promovida y diseñada sólo para los “otros” y los “dominantes” (Rockwell, 2018).

Por ejemplo, las universidades interculturales han tratado de visibilizar a las personas indígenas en la educación superior (Mancinelli, 2017); sin embargo, muchas acciones no favorecen y no dan respuesta a las múltiples demandas de las comunidades para recibir una enseñanza que reconozca y respete los saberes indígenas (Aliata, 2018). De igual forma, la EIB no ha tenido un impacto significativo en el sistema educativo de las comunidades indígenas, puesto que parte de dos desafíos “contemplar la pluralidad etnolingüística así como también considerar la vulnerabilidad socioeconómica de las poblaciones indígenas” (Hecht, 2015: 21).

Por ello, el solo hecho de tener políticas públicas de visibilización e inclusión no es suficiente, si en los modelos educativos se sigue priorizando la cultura dominante (en este caso la mestiza) y no se difunden elementos que orienten al estudiantado a la reflexión y crítica de las prácticas excluyentes, invisibilizantes y discriminatorias que se observan en la vida cotidiana, pues los modelos educativos reflejan y reproducen las desigualdades sociales (Smollett, 1975; 1985). En consecuencia, los resultados académicos que obtienen los alumnos suelen ser un reflejo del nivel de lazos políticos, económicos, sociales y culturales que hay en su entorno (Rogoff, 1993); y las comunidades adoptan prácticas formales e informales que provienen del exterior y que son socializadas, institucionalizadas y legitimadas por las mismas personas de las comunidades (Schutz, Luckmann, 1977) a través de su paso por el sistema educativo.

En adición, es necesario reconocer que, de la mano de la educación intercultural, se encuentra el reconocimiento de los derechos lingüísticos, pues en el país existen 23.2 millones de personas que se autodenominan indígenas, pero de ellas sólo 7.1 millones hablan alguna lengua originaria (INEGI, 2022). Por lo que la invisibilización y la exclusión de sus prácticas culturales tienen consecuencias en la preservación de las lenguas, pues las familias prefieren que sus descendientes tengan como primera lengua el español, para facilitar su paso por la escuela

y su integración en la cultura mestiza que domina todas las esferas de la sociedad, dejando así de enseñar la lengua a las siguientes generaciones.¹

Justicia sociolingüística

La necesidad de preservación de las lenguas indígenas en México ha originado diversas propuestas, entre ellas, la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas* en 2003, que en su capítulo IV hace énfasis en la creación del INALI (DOF, 2023a). Posteriormente, en la Declaración de Los Pinos [*Chapoltepek*] (INPI, 2020), también se destaca la diversidad lingüística y el multilingüismo como un legado de la humanidad. Entre sus objetivos, se encuentra la incorporación de una educación inclusiva y equitativa, en la que se promueva la preservación, revitalización, promoción, enseñanza y aprendizaje de los educandos en lenguas indígenas.

Con estas acciones se ha procurado difundir las diversas lenguas nativas que aún se hablan en el territorio mexicano y, al mismo tiempo, se busca el (re)conocimiento² y la revaloración de las lenguas, tanto de manera oral como escrita, para que la población indígena ejerza su ciudadanía en su lengua, sin verse obligada a hacerlo en español. Un ejemplo de ello es la traducción a diversas lenguas de la Constitución mexicana a diversas lenguas, como la versión en *ch'ol* (Pérez *et al.*, 2012).

En relación con lo anterior, es importante que docentes y personal directivo promuevan, fortalezcan, preserven y desarrollen las lenguas indígenas en las escuelas y de esta forma cumplir con la misión de preparar a la niñez para la vida (Del Carpio, Del Carpio, 2015). Sin embargo, como señala Corona Berkin (2008), por muchos años las políticas educativas se han orientado a la homogeneización de la cultura y la lengua. Aún en los libros de textos dirigidos a la población indígena se presenta el ideal de un mexicano mestizo, que lleva a la exclusión de las culturas, prácticas y lenguas que se encuentran fuera de estos parámetros.

El que el ensayo de Corona Berkin tenga más de diez años no es irrelevante, pues las políticas en torno a la educación y los LTG no habían cambiado hasta ahora. Es innegable que la propuesta educativa de la NEM visibiliza la diversidad de culturas, que en nuestro país convergen en su discurso; sin embargo, no basta con enunciarlas, se requiere de estrategias que promuevan acciones en la realidad del estudiantado, para un reconocimiento crítico de la interculturalidad.

Por ello, es indispensable una lectura crítica de la representación de los pueblos indígenas en la nueva familia de libros de texto con el fin de reflexionar si realmente la interculturalidad crítica es un eje transversal que orienta a alcanzar los tres objetivos que propone Zavala (2019) para promover la justicia sociolingüística: 1) la valoración y apreciación de la diversidad lingüística y su valor cultural, 2) la legitimación de los repertorios lingüísticos de los estudiantes en múltiples esferas sociales y usos comunicativos, y 3) el acceso a las lenguas y culturas indígenas con el apoyo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

1 Observación realizada en las prácticas docentes y de investigación de el autor y la autora de este texto.

2 Usamos el prefijo (re) entre paréntesis para hacer énfasis en su uso para denotar "volver a" y no en examinar o establecer.

Cabe señalar que, para los fines de este texto, se considera como representación a las imágenes discursivas o gráficas que se reproducen acerca de los pueblos indígenas, reconociendo que estos símbolos inciden en las concepciones que las personas no indígenas tienen de la cultura indígena. Jiménez Martínez (2015: 63) señala que:

toda representación es social, es educación y por ende es cultural, ya que muestra la relación existente entre la sociedad, el grupo y el individuo. El hecho de que las representaciones sociales sean compartidas entre el individuo y la sociedad, tiene su fundamento en que quien las genera es esta última y el individuo sólo reproduce lo socialmente conocido y válido. [...] Queda sobrentendido que las representaciones sociales son productos socioculturales, es decir son el resultado histórico y a la vez presente de una sociedad.

Por tanto, la forma en que se representan los pueblos indígenas en las nueva familia de LTG tendrá un impacto exponencial en la sociedad mexicana, a través de las infancias y la manera en que se relacionarán con las culturas originarias de nuestro país. Es así como se vuelve relevante este texto que presenta una revisión de algunos de los libros de la nueva familia de LTG, que si bien no es exhaustiva, se propone como un punto de partida para analizar y cuestionar si hay una representación de los pueblos indígenas con una perspectiva intercultural crítica o sólo se integran como una cuota de inclusión.

Estructura curricular del plan de estudios

Consideramos relevante hacer una síntesis de la estructura del plan de estudios para comprender los elementos de los libros de texto que se orientan hacia la interculturalidad crítica y valorar si en ellos se visibiliza y reconoce a los pueblos y lenguas indígenas de nuestro país.

Cabe apuntar que el proceso de diseño de los LTG inició un año antes de que se definieran los planes sintéticos de la nueva propuesta, por lo que fue necesario utilizar los planes anteriores como base para diseñarlos, entretejiéndolos con la perspectiva que se promueve desde la NEM (DGME, 2021). El desarrollo de los materiales tuvo su última fase cuando se concretó el diseño curricular del Plan y los programas de estudio a través de asambleas con docentes activos en los 32 estados de la república, lo que llevó a la estructuración de las versiones finales de los libros de texto que se presentaron en agosto de 2023 ante la comunidad educativa mexicana (SEP, 2022).

La base del diseño de los LTG es el perfil de egreso, que sitúa los rasgos globales del aprendizaje, los ejes articuladores, campos formativos y propósitos por fases. Con estos elementos, se define la forma en que se guiará el aprendizaje del estudiantado mexicano (DOF, 2023b).

En estos rasgos globales, se observan elementos donde se introduce el reconocimiento y respeto de la diversidad para promover el contacto con la comunidad. Es el caso del rasgo II

donde se propone que el estudiantado “[viva, reconozca y valore] la diversidad étnica, cultural, lingüística, sexual, política, social y de género del país como rasgos que caracterizan a la nación mexicana” (DOF, 2022: 85), como señala el Anexo del acuerdo 14-18-2022.

Además, en el rasgo V se hace énfasis en la importancia del desarrollo de formas de pensar propias, para poder oponerse a cualquier tipo de injusticia, discriminación, racismo y clasismo en los diversos ámbitos de la vida. De la misma forma, que en el VIII, se orienta a la interacción dialógica, respetuosa y apreciativa de la diversidad; y en el IX, se pone el foco en el intercambio de ideas, cosmovisiones y perspectivas a través de diversos lenguajes, señalando la relevancia de la comunicación en la lengua materna y en otras.

La puntualización sobre estos rasgos no implica que los demás ejes del perfil de egreso no puedan ser encaminados a la visibilización y respeto de los pueblos indígenas, pues como se observa en el texto de Rodríguez, Zepeda y Cobián (2023), los LTG inciden en los diez rasgos del perfil de egreso de forma transversal. Sin embargo, para los fines de este texto, nos enfocamos en los que explícitamente llevan al reconocimiento de la diversidad y su respeto, en la búsqueda de identificar la manera en que se representa a los pueblos indígenas en los contenidos.

Para cumplir con estos y los demás rasgos del perfil de egreso, se proponen los ejes articuladores y los campos formativos que enmarcan los contenidos del plan, los programas y los LTG. En los ejes se encuentran “pensamiento crítico” y “vida saludable” como elementos que podrían llegar a considerarse más lejanos a la visibilización de los pueblos indígenas. Sin embargo, “inclusión”, “igualdad de género” e “interculturalidad crítica” son ejes que inciden directamente en el reconocimiento de la diversidad. En tanto que “la lectura y la escritura en el acercamiento de las culturas” y “artes y experiencias estéticas” se podrían considerar como medios transversales, a través de los cuales se pueden dar a conocer las culturas y lenguas indígenas.

En cambio, en los campos formativos la incidencia en la promoción de la interculturalidad crítica es más general, pues en el de “lenguajes” y “de lo humano y lo comunitario” podrían abordarse los temas relacionados con la pluralidad de prácticas culturales y lingüísticas de los pueblos indígenas. Mientras que para el eje “ética, naturaleza y sociedad” se pueden retomar temas cercanos a la relación que tienen los pueblos con la tierra, el de “saberes y pensamiento científico” es el que podría estar más alejado, pues la ciencia como campo tiene procesos específicos para validar los conocimientos con base en parámetros determinados por las élites científicas que en ocasiones excluyen los saberes tradicionales.

Se comprende que los ejes articuladores atraviesan los campos formativos para orientar el alcance de los rasgos de aprendizaje del perfil de egreso (Figura 1).

Figura 1. Vinculación entre los campos y los ejes articuladores del Plan de estudios



Fuente: Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC, 2022).

Nota: en este documento de trabajo se enunciaba el campo "saberes y pensamiento científico" como "saberes, tecnologías y ambiente".

Los campos y los ejes son señalados dentro de los LTG en las páginas donde inicia cada proyecto y contenido, con el fin de que los actores en el proceso educativo de las infancias mexicanas³ tengan conocimiento sobre cómo se relaciona el tema con los demás elementos del plan de estudios. Cada libro contiene una explicación de estas acotaciones en las primeras páginas (Figura 2).

³ Que evidentemente son el profesorado, personas en puestos directivos, asesores pedagógicos y tutores pero que también pueden ser abuelas, abuelos, tías, primos, vecinos..., personas que forman parte del entorno cercano del estudiantado y que le apoyan en sus actividades escolares.

Figura 2. Apartado “Conoce tu libro” en los LTG



Fuente: Libro de Proyectos comunitarios. Primer grado SEP, 2023b).

Lo presentado en estos primeros apartados es un pequeño marco de referencia para hacer una revisión de los libros de texto donde el foco sea el fomento de esta relación “recíproca, solidaria y de interdependencia” de los colectivos sociales que se benefician de la educación básica, como se enuncia en el marco curricular del plan de estudios que apoyan los LTG. En el caso de este escrito, el centro son los pueblos indígenas.

Los pueblos indígenas en los nuevos LTG

Este trabajo parte de la revisión, hoja por hoja, de los LTG de primero y segundo grado de primaria para identificar los contenidos donde se menciona textualmente a los pueblos originarios o se observa un recurso gráfico que muestra o hace referencia a elementos culturales de los pueblos indígenas. Posteriormente, se contrastó la representación que tienen los pueblos indígenas en las páginas identificadas con los sentipensares con los que hemos tenido contacto a través diversos talleres de lectura y escritura de la lengua *ch'ol*; relatos de vida de personas indígenas centrados en la escuela y sus experiencias de aprendizaje; así como observaciones e intercambios de ideas que se han realizado en las escuelas rurales indígenas de Tacotalpa, Tabasco.

A partir del contraste, reflexionamos sobre si cada uno de los contenidos inciden en la valoración, legitimación y acceso a la lengua, que propone Zavala (2019) para promover la justicia sociolingüística. Consideramos las posibilidades de mejora para lograr, si no un abordaje

completo de educación intercultural, al menos un acercamiento a la diversidad étnica, cultural y lingüística de los pueblos indígenas en México, que promueva la identificación, reconocimiento y respeto de la diversidad, así como visibilizar las prácticas excluyentes y discriminatorias que hay en la sociedad en la que están insertas las infancias. Lo anterior, al tiempo en que se incide en la erradicación las desigualdades que enfrenta el estudiantado indígena en su paso por el sistema educativo.

Así, revisamos algunos de los libros de la fase 3 (primero y segundo de primaria) que elegimos por diversas razones:

- 1) Un libro sin recetas para la maestra y el maestro, con el fin de identificar cuáles son las pautas que se le brindan al personal docente para promover la interculturalidad crítica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 2) Proyectos comunitarios, que se orienta a la aplicación del conocimiento en ambientes comunitarios para promover la exploración y transformación del entorno en el que está inserto el estudiante.
- 3) Nuestros saberes, que cumple la función del libro de consulta donde se presentan los temas de forma explícita, de acuerdo con el programa de cada fase y los campos formativos.
- 4) Múltiples lenguajes, el cual, más allá de ser un libro de texto, es un libro de lecturas que incide directamente en los ejes “la lectura y la escritura en el acercamiento de las culturas” y “artes y experiencias estéticas”. Tiene contenidos que se pueden analizar desde una perspectiva simbólica.

De estos libros, identificamos las páginas en las que se mencionan (de forma explícita o simbólica, discursiva, literaria o pictórica) a los pueblos y lenguas indígenas.

Consideramos que al ser la fase 3 el inicio de la formación primaria de las infancias mexicanas, tiene un impacto relevante en cómo aprehenderán los saberes y las prácticas que se transmitan a lo largo de las siguientes fases.

Un libro sin recetas para la maestra y el maestro de la fase 3

Este libro (SEP, 2023c) no está dirigido al estudiantado; sin embargo, presenta los elementos que son la base del nuevo plan de estudios y pautas para la implementación de los proyectos comunitarios, de aula y escolares, que integran los LTG en los diversos contextos educativos donde se utilizará.

De los primeros elementos presentados se deriva la forma en que el profesorado apoyará el proceso de aprendizaje de las infancias, donde resulta importante el constructivismo social, la visualización del estudiantado como cocreador del currículum, la relevancia de los proyectos

educativos en la transformación crítica de la realidad, el diseño de estrategias que integren trabajo comunitario y la incidencia del plan de estudios dentro y fuera del aula. Sin embargo, es relevante apuntar que también se menciona cómo los LTG contribuyen a la formación de una nueva mexicanidad, es decir, aún pensando al “mexicano” como una persona con una cultura homogénea, sí diferenciada de la cultura globalizada, pero en última instancia, nacionalmente uniforme. Lo anterior contrasta con la idea principal de la interculturalidad crítica que, en este caso puntual, debería abogar por el reconocimiento de la pluralidad de culturas y formas de ser mexicanas.

No obstante, en otro apartado, titulado “Ecología de saberes en el territorio escolar”, se profundiza en la necesidad de fomentar una cultura de convivencia entre el estudiantado para que puedan actuar en situaciones donde hay incertidumbre, tomando como base los puntos en común y las diversas opiniones que se suscitan entre las personas para participar en debates críticos sobre el escenario escolar. De esta forma se espera hacer frente a la monocultura del saber dominante con diálogos horizontales.

Si bien es cierto que el discurso anterior va de la mano con la interculturalidad crítica y es acompañado de pautas para reconocer los saberes en el escenario comunidad-territorio, el promover UNA mexicanidad, continúa excluyendo aquellas personas que no cumplen con todos los parámetros culturales de ésta. Por lo que es relevante tener presente que, aunque el sustento teórico sea pertinente, se requiere de apoyo en elementos discursivos que legitimen las diversas mexicanidades que pudieran existir, que posiblemente no estén documentadas pero que no por ello dejan de ser mexicanas.

Pictóricamente, en este libro se encuentran algunas imágenes que muestran a personas indígenas, pero no se hace mención de ellas directamente en el texto, por lo que no hay directrices para apoyar a las infancias indígenas en su paso por el primero y segundo grados de primaria. Lo anterior lo señalamos con conciencia de la existencia de escuelas y libros de educación indígena, pero sin olvidar que muchas personas emigran de sus comunidades a las zonas urbanas en la búsqueda de oportunidades laborales, y que en las escuelas urbanas generales hay infancias indígenas que no son reconocidas ni integradas a la cultura escolar dominante.

Libros de proyectos comunitarios de la fase 3

En los libros de proyectos comunitarios, de acuerdo con el libro para el profesorado (SEP, 2023c), se busca reconocer los saberes en el escenario escolar y en las diversas interacciones que se puedan suscitar, no sólo con la comunidad escolar sino con el resto de la comunidad-territorio en el que se encuentra la escuela. En ellos se propone utilizar la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios en tres etapas con diversos momentos; en la planeación, identificando, recuperando y planeando los pasos a seguir; en la acción, acercándose, comprendiendo y produciendo, reconociendo y concretando el proyecto a partir de los saberes con los

que se interactuó; y, por último, la de intervención, donde se busca la integración, difusión, consideración de la retroalimentación y los avances de los pasos para mejorar los proyectos subsecuentes.

En la mayoría de los proyectos se encuentra el señalamiento del eje transversal de inclusión, que hace alusión a que se trabaja el tema en el proyecto y, en algunos menos, se observa el de interculturalidad crítica.

También en la etapa de difusión, hay una intención de recopilar prácticas y saberes comunitarios que se dan a conocer desde un espacio legitimador, como lo es la escuela. Sin embargo, la acción no llega a dar un respaldo a lo recopilado fuera de la escuela y puede llegar a considerarse como un proyecto escolar que sólo tiene relevancia dentro de la institución, pero no en el nivel comunitario.

En el libro de primer grado se identificaron cinco proyectos (de los 23 totales) que llevan al reconocimiento de la diversidad dentro de la comunidad. En ellos se propone llevar el aprendizaje al exterior del aula, pero hay enunciaciones que apuntan a contextos homogéneos. Por ejemplo, hay un texto que dice: “los sábados por la tarde vamos al parque y me compran helado” (SEP, 2023b: 143) cuando en algunas comunidades se carece de parques y lugares para comprar helados. Otro ejemplo es cuando se señala que “Juan ya está despachando bolillos en la panadería” (SEP, 2023b: 145), pues en algunas comunidades se carece de panadería y a los “bolillos” se les conoce como pan. En el caso de los pueblos indígenas, como el *ch’ol*⁴ no todos son panaderos, más bien son agricultores dedicados a la siembra de maíz y frijol.

En el caso del libro de segundo grado (SEP, 2023d: 46) hay seis proyectos (de los 22 totales) enfocados a identificar la diversidad dentro de la comunidad. En uno se observa que en las actividades solicitadas en la “integración comunitaria” se invita a entrevistar a personas de la comunidad y se muestra una imagen con personas que tienen vestimentas tradicionales. Sin embargo, no se sugiere considerar que las entrevistas se pudieran realizar en lenguas indígenas propias de las comunidades donde se pudieran desarrollar los proyectos, pues algunas de las personas adultas aún son monolingües, lo que podría dificultar las preguntas y respuestas de los entrevistados si se realizan en español.

Cabe señalar que en este libro sí se enuncian las lenguas indígenas (SEP, 2023d: 74), se enumeran 68, pero no se hace alusión a sus respectivas 364 variantes dialectales, sino que se da como dato informativo que hay palabras en español que tienen su origen en ellas sin señalar cuáles. Lo anterior da cuenta de que la diversidad lingüística se aborda de una forma general, pero no como algo en lo que se profundice. El español continúa siendo la lengua dominante, pues no se señalan las palabras y las lenguas de las que provienen los ejemplos que enuncian.

Además, se continúan observando rasgos de uniformidad en los proyectos que se presentan. En los apartados de intervención, los que de acuerdo con el libro sin recetas orientan a la

4 Comunidad de la que es originario el coautor de este texto.

transformación del contexto, no dan pie a que se legitimen los saberes comunitarios pues se hace difusión de la información que recopila el estudiantado a lo largo de proyecto y se orienta a la reflexión final, la cual se realiza en lo individual en los cuadernos. Es decir, no se propone una reflexión comunitaria que podría enriquecer las que se realizan de forma individual y propiciar el intercambio de ideas.

Consideramos que se recurre a los saberes comunitarios en una etapa de acceso y valoración, pero aún queda trabajo por hacer para reconocerlos como saberes legítimos para el sistema educativo, más si se implementan de comunidades cercanas, en cultura y territorio, a los pueblos indígenas. En futuras ediciones de los libros se puede promover un diálogo horizontal con la comunidad-territorio para compartir las reflexiones a las que llegó el estudiantado y sus propuestas de acción.

Nuestros saberes: libros para alumnos, maestros y familia de la fase 3

Como señalamos anteriormente, el libro de *Nuestros saberes* se considera el texto de consulta para apoyar los conocimientos que se generan en los proyectos comunitarios, escolares y de aula. Por tanto, existe como un referente científico-académico de los saberes que deben tener las infancias en educación básica. Esto apunta a que lo que en ellos se exponga de las comunidades indígenas pueda ser tomado como una verdad.

En la revisión del libro de primero se observó que se mencionan las combinaciones de sonidos y la entonación para la comunicación oral de las lenguas indígenas, además de las expresiones gestuales, que también son empleadas en la comunicación (SEP, 2023e), aunque no hay una ejemplificación que permita profundizar en ello.

Sí hay menciones sobre las 364 lenguas que se hablan en México, pero no se especifica que son variantes dialectales de las 68 familias principales, lo que podría llegar a confundir al estudiantado, pues en otros apartados se enuncian 68 lenguas. En este tema sí se ofrecen fuentes para profundizar en las lenguas nacionales a través de códigos QR o links; sin embargo, muchas comunidades (indígenas también) carecen de los servicios de internet y eso dificulta el acceso del estudiantado, el profesorado y las familias a las informaciones.

Asimismo, hay alusión al patrimonio y prácticas culturales de las comunidades, sin apuntar directamente a las comunidades indígenas en el texto, pero sí en las imágenes. Se refuerza que la diversidad está en las prácticas y saberes culturales, además de las diversas expresiones culturales como la música tradicional. También se apunta al diálogo intercultural que se menciona en el libro para el profesorado.

En el libro de segundo grado nuevamente se hace mención de las diversas lenguas indígenas (SEP, 2023f). En este texto se enuncian 69 lenguas nacionales (68 indígenas y el español) y sus 364 variantes. Se hace la distinción entre la lengua y el lenguaje, y se habla de su importancia en el diálogo. La profundización también se hace a través de códigos QR y links.

Además hay una imagen que muestra a diversos estudiantes sosteniendo carteles con nombres de lenguas, entre ellas, algunas indígenas, el español y la lengua de señas, en alusión a las diferentes formas de comunicarse. Y se enfatiza que la identidad nacional está compuesta de una diversidad de elementos.

En ambos libros, de la misma manera que en el libro de proyectos, hay una valoración de los pueblos indígenas, su lengua y su cultura, pero la legitimación, es decir, el reconocimiento de sus saberes como conocimientos válidos, es incipiente.

Múltiples lenguajes de la fase 3

Finalmente, revisamos los libros de múltiples lenguajes en último lugar, porque consideramos que los textos presentados en ellos son simbólicos, pues se orientan principalmente a la literatura. Las expresiones artísticas son legitimadas desde la estética, no como un saber científico-académico. No obstante, la valoración y visibilización de la producción literaria de los pueblos indígenas tiene un peso importante en su reconocimiento como parte del repertorio mexicano, en contrapeso con la estética dominante eurocéntrica (Giménez, 2005).

En el libro de primer grado (SEP, 2023g) se observan textos que hacen alusión a mitos de diversos pueblos indígenas, algunos tienen la traducción en español y el texto en la lengua indígena de donde proviene. También hay textos que explicitan el poder de la mujer en las distintas comunidades, entre ellas las indígenas (representadas a través de fotografías y no en el texto).

Estas expresiones se centran en el valor simbólico del lenguaje (danza, cuentos, mitos, leyendas), no necesariamente en las vocales y consonantes de los idiomas. No hay una guía para su lectura y pronunciación en lengua, por lo tanto, si el texto es leído por personas ajenas a la comunidad, sólo tendrán un significado simbólico.

En el libro de segundo (SEP, 2023h), como en primer grado, también se refiere a un lenguaje simbólico no sólo de forma escrita, sino de forma pictórica. En este texto se dedica un apartado al lenguaje visual y a su interpretación. Se muestran imágenes de pueblos indígenas, no sólo de nuestro país, pero no hay mayor profundidad ni explicación de su significado cultural. Por lo tanto, si bien es cierto que nuevamente encontramos que hay acceso a textos en las lenguas, no hay una valoración de su simbolismo cultural, ni una legitimación de la producción artística de los pueblos indígenas, pues la mayoría de los textos en lenguas son traducciones de mitos o leyendas en castellano, y en los que sí hay autores, falta una descripción sobre su origen; si son indígenas, la mención de ello apoyaría la legitimación de sus creaciones desde una perspectiva diversa.

Reflexiones finales

La revisión del marco curricular del plan de estudios, su articulación con el perfil de egreso, el plan y los programas de estudio, nos permitieron hacer una lectura crítica de los nuevos libros

de texto gratuito en busca de los elementos que den cuenta de cómo se está representando a los pueblos indígenas en el material educativo.

Las observaciones realizadas dejan ver que, si bien hay un reconocimiento de la pluralidad cultural y lingüísticas de nuestro país, todavía no hay elementos suficientes para que la educación sea intercultural. Sin embargo, no se puede dejar de reconocer que la visibilización y el acceso a esta diversidad cultural es mayor que en los textos anteriores, pues difunde algunas prácticas y símbolos culturales que permiten promover en el estudiantado (al menos en los textos de primero y segundo grado, que fueron revisados en este análisis) la conciencia y el reconocimiento de que en México hay una diversidad cultural y lingüística que nos distingue y que debe respetarse.

No obstante, faltaría trabajar en proyectos y material educativo que se orienten a la legitimación de los saberes tradicionales e indígenas que se transmiten de generación en generación dentro de las comunidades y que en muchas ocasiones son desestimados por las esferas científicas y académicas como creencias y supersticiones sin valor.

Para ello, se propone que en primero y segundo grado se integren actividades para aprender palabras que hagan alusión a números, objetos, verbos y sustantivos en las lenguas indígenas de la zona en la que se encuentra la escuela; se puede proseguir con la creación de frases en las que se enfatice en las costumbres y tradiciones de los pueblos indígenas con los que se comparte territorio. De esta forma se puede llegar a tener un acercamiento con las lenguas vivas y propiciar su legitimación desde las infancias.

Lo anterior, en conjunto con las instituciones que promueven el reconocimiento de los saberes, costumbres, tradiciones y lenguas de los pueblos indígenas, como el INALI, además de los subsistemas de educación intercultural y bilingüe para reforzar las estrategias y contenidos que se integran y proponen en los LTG. Esto, sin contar con el fortalecimiento de las acciones que ya se realizan en beneficio de las comunidades indígenas en el sistema educativo.

En el marco de la interculturalidad crítica, se debiera buscar la reflexión entre las infancias sobre las diversas formas de ver el mundo, de pensar y de comunicar que existen, para propiciar la acción en sus comunidades y el entorno en el que se desenvuelven; para que reconozcan su agencia en la sociedad.

Sin embargo, estas acciones serán infértiles si no hay un acompañamiento por parte de los demás actores del sistema educativo para posibilitar, mediante un diálogo horizontal, el autoconocimiento y la revalorización de sus propias costumbres y tradiciones como punto de partida para rescatar y difundir lo que está quedando en el olvido; permitiendo que las infancias hagan uso de su voz, lideren las acciones de transformación social y desarrollen una mirada crítica ante los problemas actuales, para enfrentar los que surjan en el futuro.

De esta forma, se podría comenzar a hablar de una educación intercultural que no sólo sea relacional y funcional, sino crítica y transformadora del contexto inmediato con miras a incidir en la realidad nacional.

Referencias

- Aliata, S. (2018). *Trayectorias socioeducativas y procesos identitarios de maestros/as toba/qom del Chaco*. Tesis doctoral. Argentina: Universidad de Buenos Aires. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/82937?show=full>
- Bensasson, L. (2013). Educación intercultural en México ¿por qué y para quién? En Baronnet, B.; M. Tapia (eds.). *Educación e interculturalidad. Política y políticas*. México: UNAM/CRIM, 49-68. <https://www.libros.unam.mx/digital/v7/51.pdf>
- Comboni, S. (2009). *Lumaltik Nopteswanej: Educándonos para nuestra nueva vida. La construcción de un proyecto educativo intercultural bilingüe autonómico en la Selva Lacandona del estado de Chiapas*. *Casa del Tiempo*, 2(24), 26-32. https://www.uam.mx/difusion/casadel-tiempo/24_iv_oct_2009/casa_del_tiempo_elV_num24_26_32.pdf
- Corona, S. (2008). Políticas educativas y libros de la SEP para indígenas. *Sinéctica*, 1-12. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99819167003.pdf>
- Del Carpio, K.; P. Del Carpio (2015). La escuela y el proceso educativo como instrumentos de integración y de preservación lingüística y cultural. *Revista Internacional de Alfabetización y Aprendizaje de Idiomas*, 2(1), 11-20.
- Diario Oficial de la Federación [DOF] (2022). *ACUERDO número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. México: DOF. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022#gsc.tab=0
- Diario Oficial de la Federación [DOF] (2023a) *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. México: DOF. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgdipi.htm>
- Diario Oficial de la Federación [DOF] (2023b). *ACUERDO número 10/09/23 por el que se establecen las normas generales para la evaluación del aprendizaje, acreditación, promoción, regularización y certificación de las alumnas y los alumnos de educación preescolar, primaria y secundaria*. México: DOF. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5703099&fecha=27/09/2023#gsc.tab=0
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica. <https://www.uv.mx/personal/cujime-nez/files/2019/08/Dietz-2016-libro-Multiculturalismo-reimpresión.pdf>
- Dirección General de Desarrollo Curricular (2022). *Marco curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*. Dirección General de Desarrollo Curricular. México: DGDC. https://revistadgepe.gob.mx/wp-content/uploads/2022/01/1_Marco-Curricular_ene2022.pdf
- Dirección General de Materiales Educativos [DGME] (23 de marzo de 2021). *De los programas y planes vigentes al diseño de materiales didácticos pasando por la Nueva Escuela* [Video de YouTube]. <https://www.youtube.com/watch?v=yzH78dEZUbQ&t=5s>
- Giménez, G. (2005). *Teoría y análisis de la cultura*, vol. 1. México: CONACULTA. <https://vinculacion.cultura.gob.mx/capacitacion-cultural/intersecciones/vol-5-6/>

- Gobierno de México (2023a). *Dirección General de Culturas Populares, Indígenas y Urbanas* | Secretaría de Cultura | Gobierno | gob.mx. México: Dirección General de Culturas Populares, Indígenas y Urbanas. <https://www.gob.mx/cultura/acciones-y-programas/direccion-general-de-culturas-populares-indigenas-y-urbanas>
- Gobierno de México (2023b). *Pueblos indígenas en México: Sistema de Información Cultural-Secretaría de Cultura*. https://sic.cultura.gob.mx/index.php?table=grupo_etnico
- Hecht, A. (2015). Educación intercultural bilingüe en Argentina: un panorama actual. *Ciencia e Interculturalidad*, 16(1), 20-30. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/54120>
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática [INEGI] (8 de agosto de 2022). *Estadísticas a propósito del día internacional de los pueblos indígenas*. Comunicado de Prensa. México: INEGI. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_PueblosInd22.pdf
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas [INALI] (2023). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales*. <https://www.inali.gob.mx/clin-inali/>
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas [INPI] (2020). *Declaración de Los Pinos [Chapoltepek] Construyendo un Decenio de Acciones para las Lenguas Indígenas*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374030_spa.locale=es
- Jiménez Martínez, M. I. (2015). Estudio de caso con las representaciones sociales indígenas en la Policía Bancaria e Industrial del DF. Propuesta de formación para combatir la discriminación. Tesis de licenciatura. Universidad Pedagógica Nacional.
- Mancinelli, G. (2017). Pueblos indígenas y educación media y superior en procesos de (re)configuraciones socio-territoriales. Un análisis desde las experiencias en dos comunidades wichí de Departamento de San Martín, Salta. *Revista GeoPantanal*, 12(22), 185-201. <https://periodicos.ufms.br/index.php/revgeo/article/view/2289>
- Pérez, P.; N. Chablé; U. Contreras (2012). *Konstitusiõn politikaj tyi li Estarus Unirus Mejikanus*. México: Universidad Intercultural del Estado de Tabasco-INALI. https://www.senado.gob.mx/comisiones/puntos_constitucionales/docs/CPM_CHOL_TABASCO.pdf
- Rockwell, E. (2018). La construcción de la diversidad y la civilidad en los Estados Unidos y América Latina. En Arata, N.; C. Escalante; A. Padawer (eds.). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*. Argentina: CLACSO, 189-212. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180223024326/Antologia_Elsie_Rockwell.pdf
- Rodríguez, D.; J. Zepeda; S. Cobián (2023). La incorporación de los rasgos del perfil de egreso en los libros de texto gratuitos. En Rosas, P.; B. González (eds.). *Análisis de los nuevos libros de textos gratuitos, vol. 1. Preceptos normativos y temas específicos*. México: Universidad de Guadalajara, 114-131. <https://letrasparavolar.org/libros/archivos/teprali/01.pdf>
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Argentina: Paidós.

- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica*, 40, 1-12. <http://www.redalyc.org/pdf/998/99827467007.pdf>
- Schutz, A.; T. Luckmann (1977). *Las estructuras del mundo de la vida*. España: Amorrortu.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (7 de abril 2021). *Boletín 197*. Reconoce SEP a docentes que participaron en la elaboración de nuevos Libros de Texto Gratuito. México: SEP. <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-sep-no-66-participan-distintos-grupos-de-profesionistas-en-el-rediseño-de-libros-de-texto-gratuitos?idiom=es>
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (31 de enero 2022). *Boletín SEP 26*. Inicia análisis del plan y programas de estudio para el diseño de los Libros de Texto Gratuitos de Educación Básica. México: SEP. <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-sep-no-26-inicia-analisis-del-plan-y-programas-de-estudio-para-el-diseno-de-los-libros-de-texto-gratuitos-de-educacion-basica?idiom=es>
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2023a). *Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe - Subsecretaría de Educación Básica*. México: SEP. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/direccion-general-de-educacion-indigena-intercultural-y-bilingue/>
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2023b). *Proyectos comunitarios. Primer grado*. México: SEP. <https://www.conaliteg.sep.gob.mx/2023/P1PCA.htm#page/1>
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2023c). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro*. México: SEP. <https://www.conaliteg.sep.gob.mx/2023/P1LPM.htm>
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2023d). *Proyectos comunitarios. Segundo grado*. México: SEP. <https://www.conaliteg.sep.gob.mx/2023/P2PCA.htm>
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2023e). *Nuestros saberes: libros para alumnos, maestros y familia. Primer grado*. México: SEP. <https://www.conaliteg.sep.gob.mx/2023/P1SDA.htm>
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2023f). *Nuestros saberes: libros para alumnos, maestros y familia. Segundo grado*. México: SEP. <https://www.conaliteg.sep.gob.mx/2023/P2SDA.htm>
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2023g). *Múltiples Lenguajes. Primer grado*. México: SEP. <https://www.conaliteg.sep.gob.mx/2023/P1MLA.htm>
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2023h). *Múltiples Lenguajes. Segundo grado*. México: SEP. <https://www.conaliteg.sep.gob.mx/2023/P1MLA.htm>
- Smollet, E. (1975). Differential Enculturation and Social Class in Canadian Schools. En Williams, T. (ed.). *Socialization and communication in primary groups*. La Haya: Mouton.
- Smollet, E (1985). Settlement Systems in Bulgaria: Socialist Planning for the Integration of Rural and Urban Life. En Southall, A.; P. Nas; G. Ansari (eds.). *City and Society: Studies in Urban Ethnicity. Life-Style and Class*. Países Bajos: University of Leiden, 257-279. <https://ourspace.uregina.ca/server/api/core/bitstreams/99e3357a-394a-488e-8270-ea36c7a9faaa/content>
- Walsh, C. (2011). Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial. *Cuarto Seminario Internacional: "Etnoeducación e Interculturalidad. Perspectivas Afrodescendientes"*, 1-14. <https://yessicr.files.wordpress.com/2013/03/walsh-etnoed-e-interculturalidaddecolonial.pdf>

Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala*, 24(2), 1-18. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02axx>