

А.Е.Солдатова

Мексиканская модель поликультурного образования

История формирования и особенности современного этапа развития

В статье выделяются основные этапы формирования концептуальной базы поликультурного образования в Мексике, исследуется нормативно-правовая основа, обозначены основные формы его внедрения. Автор анализирует причины возникновения проблем в ходе реализации программ поликультурного образования и выделяет возможные перспективы дальнейшего развития модели.

Ключевые слова: Мексика, коренное население, образовательная политика, поликультурное образование, двуязычие.

Распространение разнообразных методик, связанных с поликультурным образованием, сегодня является глобальной тенденцией, которая не обошла стороной и страны Латинской Америки, в том числе Мексиканские Соединенные Штаты. Изучение мексиканской модели поликультурного образования представляет интерес не только с точки зрения рассмотрения мирового опыта включения поликультурных элементов в сферу образования, но и в контексте анализа проблемы сохранения традиционных языков и культуры коренного населения.

В данной статье термин «поликультурное образование» будет использоваться в качестве обобщающего понятия для мульти-, меж- интеркультурного образования и других близких по смыслу определений. Это связано с тем, что подробный анализ сущности мультикультурного образования и дифференциация близких ему по смыслу понятий не входят в задачи данной работы. Поэтому автор считает допустимым использовать одно определение, которое можно рассматривать как достаточно близкое по смыслу всем перечисленным.

Несмотря на то, что название поли(мульти)культурный созвучно понятию «мультикультурализм», проводить прямую связь между поликультурным образованием и мультикультурализмом как политикой не следует.

Анна Евгеньевна Солдатова — аспирант кафедры этнологии исторического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова (ienga@mail.ru).

Поликультурное образование сегодня развивается во многих странах за рамками политики мультикультурализма, о крахе которой сегодня заявляют лидеры некоторых европейских государств. Это неудивительно, ведь, по своей сути, поликультурное образование — это широкий комплекс педагогических методик и приемов, направленных на воспитание уважительного отношения к культурным, этническим и другим различиям, а также на предоставление полноценного образования для всех учащихся вне зависимости от их этнической или иной принадлежности. Данная проблема актуальна сегодня для большинства развитых стран вне зависимости от того, считают ли они мультикультурализм основой своей внутренней политики. В разных государствах и регионах поликультурное образование развито в различной степени, и везде оно имеет специфические черты, связанные с особенностями этнокультурного состава той или иной страны.

Мексика может служить тому ярким примером. Специфика развития поликультурного образования в этой стране в большей степени тесно связана с характером взаимоотношений государства и общества с индейскими общинами. Несмотря на то, что в Мексике со времен Конкисты активно шел процесс смешивания индейского и европейского населения (большинство мексиканцев сегодня — потомки этих смешанных браков и являются метисами), в стране сохраняется значительная прослойка коренного населения, продолжающего полностью или частично сохранять свои традиционные языки и культуру. Интеграция индейцев в мексиканское общество сегодня является одной из наиболее важных национальных проблем, и попытки решить ее предпринимаются, в том числе, в рамках системы образования страны.

Источниками для данного исследования послужили тексты мексиканских нормативных документов (Конституция, законы, регулирующие социальную политику, образовательное законодательство), национальные планы развития на период 2001—2006 и 2007—2012 гг., отчеты о работе государственных учреждений, курирующих вопросы, связанные с коренным населением, и статистические данные, предоставленные этими учреждениями, учебные планы и программы курсов в области поликультурного образования, материалы периодической печати, исследования мексиканских коллег.

Образовательная политика в отношении автохтонного населения Мексики прошла долгий путь развития по мере того, как изменялся мексиканский национальный проект. Вплоть до Мексиканской революции 1910—1917 гг., а по мнению некоторых исследователей¹, до 60-х годов XX в., государственная политика в отношении коренного населения носила ассимиляционистский характер. Речь шла не об этнической или расовой дискриминации коренных жителей, в частности в сфере образования. Подтверждением этому является биография Бенито Хуареса — индейца-сапотека, ставшего президентом Мексики в 1858 г. Однако, безусловно, имела место культурная дискриминация, в условиях которой единственный путь интеграции в мексиканское общество лежал через изучение испанского языка и принятие креольской, европеизированной культуры белого и метисного большинства. Языки и культура коренного населения, в свою очередь, долгое время считались примитивными и отсталыми; уже в XX в. подобный взгляд нашел отражение в философии и политике индихенизма. Содержание этой доктрины, по мнению мексиканского антрополога Гильермо Бонфиля Батальи, заключалась в том, что нужно «спасти индейцев от самих себя», т.е. индихенизм



Важную роль играет взаимодействие школы с индейской общиной

индейцев в качестве полноправной составляющей мексиканской нации. Уже в 1921 г. Хосе Васконселос (мексиканский государственный деятель, философ и писатель), один из идейных вдохновителей индихенизма, стал инициатором создания нового государственного органа — секретариата (министерства) народного образования, в задачи которого входило в том числе образование коренных жителей. Так появились первые сельские школы. В конце 30-х годов прошлого века, при президенте Ласаро Карденасе, был создан Департамент по вопросам коренного населения (Departamento de Asuntos Indígenas, DAI). Среди его инициатив можно особо выделить создание в 1939 г. Ассамблеи филологов и лингвистов, в работе которой принимали участие выдающиеся специалисты в области языкознания. Среди практических результатов работы ассамблеи можно выделить разработку учебных текстов на индейских языках, подготовку специалистов для работы в школах индейских общин, а также создание некоторых способов письменной фиксации коренных языков, до этого не имевших письменности³.

В 1945 г. был основан Институт ликвидации неграмотности коренного населения (Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas, IALI), а в 1948 г. Департамент по вопросам коренного населения был преобразован в Национальный институт коренного населения (Instituto Nacional Indigenista, INI), преобразованный впоследствии в Комиссию по развитию коренного населения (Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, CDI), которая существует по сей день.

В целом же вплоть до 60-х годов XX в. индейская образовательная политика продолжала носить в основном ассимиляционистский характер. В 60—70-е годы ситуация стала довольно резко меняться. Сыграли роль как внутриполитический фактор (демократизация политического режима, деятельность Агирре Бельтрана на посту заместителя министра образования и главы INI, направленная на расширение образовательной инициативы в отношении индейцев, проведение индейского конгресса в Сан-Кристобале в 1974 г.), так и внешнеполитические предпосылки (формирование международного законодательства в области прав коренных народов и в области образования⁴).

В 1978 г. в системе министерства образования была сформирована Главная Дирекция образования коренного населения (Dirección General de Educación Indígena, DGEI), которая существует по сей день. Ее создание зна-

рассматривал культурные традиции коренных народов как основную причину их отсталости².

Революция 1910—1917 гг. стала важным этапом на пути становления образовательной политики в отношении коренного населения. После революции интеллектуальный климат в стране стал постепенно меняться в сторону признания ин-

меновало собой новый этап в развитии системы образования индейцев, а также начало формирования мексиканской модели поликультурного образования. Концептуально-методологической основой работы DGEI стало бикультурно-билингвальное образование (*educación bicultural-bilingüe*). Большую роль в разработке обновленной образовательной политики на данном этапе



сыграл Национальный альянс индейских двуязычных специалистов (*Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, ANPIBAC*).

Сегодня в Мексике насчитывается около 22 тыс. школ, работающих по программе межкультурного двуязычного образования

Модель бикультурно-билингвального образования предусматривала обучение индейских детей на родном языке; испанский рассматривался в качестве второго языка. Необходимо отметить, однако, что теория не всегда соответствовала реальному положению вещей: обучение на родном языке чаще всего носило фрагментарный характер, не имело четкой системы; мексиканские исследователи отмечают, что «билингвизм» в образовании заключался преимущественно в том, что занятия вел педагог-билингв⁵. Судя по всему, его преимущество заключалась прежде всего в том, что он имел возможность объяснить учащимся отдельные непонятные для них моменты на родном языке.

«Бикультурный» аспект программы, в свою очередь, предусматривал включение в процесс образования элементов как общенациональной, так и индейской культуры. При этом подразумевалось использование не только содержательного, но и инструментального компонента индейской культуры, т.е. родная культура детей должна была учитываться и при подборе педагогических методик⁶.

Вплоть до рубежа тысячелетий билингвально-бикультурное образование оставалось преобладающей концепцией в обучении коренного населения. Однако в 90—2000-е годы ситуация изменилась. На то было несколько причин: подъем индейского движения в 90-е годы, сапатистское восстание в Чиапасе в 1994 г.. Это стало причиной окончательного пересмотра мексиканским правительством прежней точки зрения в отношении оценки значения этнического разнообразия в национальном строительстве. Отражением нового подхода, в частности, стала ратификация Мексикой в 1990 г. Конвенции N 169 Международной Организации Труда (МОТ) о коренных народах и народах, ведущих племенной образ жизни в независимых странах. Именно ратификация конвенции повлекла за собой внесение соответствующих поправок в Конституцию.

Конституционная реформа 1992 г. признала поликультурный и многоязычный характер мексиканской нации. Ее «фундаментом» отныне объявлялись коренные народы страны. В текст второй статьи основного закона

была внесена соответствующая поправка. Согласно Конституции, под «коренными народами» понимаются те, которые «ведут свое происхождение от групп населения, проживавших на территории государства на момент начала колонизации и которые сохраняют, полностью или частично, собственные социальные, экономические, культурные и политические институты»⁷. При этом самосознание признается ключевым критерием при определении того, относится ли индивид к коренному населению. Ст. 2 Основного закона гарантирует коренным народам право сохранять и обогащать свои языки, знания и культуру⁸, а также фиксирует обязательства государства по установлению политических и социальных институтов, ориентированных на обеспечение равенства возможностей, ликвидации дискриминационных практик, а также полноценное развитие коренного населения при участии его представителей⁹. Согласно Конституции, в области образования государство берет на себя следующие обязательства: «гарантировать и увеличивать уровень образованности с особым упором на двуязычное и межкультурное образование [...] развивать образовательные программы с региональным содержанием, которые делали бы акцент на культурное наследие их народов [...] поощрять уважение и изучение различных культур, которые существуют в стране»¹⁰.

Вслед за ратификацией упомянутой конвенции последовало подписание Мексикой целого ряда международных документов, касающихся комплексных вопросов поликультурного образования и образования коренных народов. Можно отметить Всеобщую декларацию ЮНЕСКО о культурном разнообразии (2001 г.), Конвенцию ЮНЕСКО об охране и поощрении разнообразия форм культурного самовыражения (2005 г.), Декларацию о правах коренных народов (2006 г.), Всеобщую декларацию прав коренных народов ООН (2007 г.). Все эти документы составляют нормативную основу современного поликультурного образования в Мексике.

Таким образом, очевидно, что во второй половине XX в. Мексику не только не обошли глобальные процессы переоценки роли коренного населения, его культуры и языков. Мексика — яркий пример латиноамериканского государства, где произошла смена моноэтнической парадигмы национального строительства на концепцию языкового и национального многообразия, затронувшая сферу образования. Мы уже упомянули конституционную реформу, ставшую важнейшим законодательным шагом на пути формирования мексиканской модели поликультурного образования.

Другим основополагающим документом политики в отношении коренного населения является «Основной закон о языковых правах коренных народов», вступивший в силу 13 марта 2003 г. Закон опирается на следующее определение коренных языков: «принадлежащие народам, проживавшим на территории страны до появления мексиканского государства (Estado Mexicano), а также представителям других индейских народов Америки, существовавших ранее, которые были присоединены впоследствии, и за которыми признается наличие упорядоченного и систематического набора функциональных и символических форм устного общения»¹¹. Документ официально признает существование в Мексике 62-х коренных языков. Их многообразие объявляется одним из основных проявлений плюралистического характера мексиканской нации, важной частью культурного и языкового наследия страны¹². Более того, согласно закону, ко-

ренные языки признаются государственными, и приравниваются в правах к испанскому языку¹³. Ст. 11 закона гарантирует коренному населению доступ к обязательному, билингвальному и межкультурному образованию.

Сформулированы меры, направленные на достижение основных целей закона: опираясь на поддержку коренных народов и общин, проводить в области образования и культуры политику защиты, сохранения, поощрения и развития коренных языков¹⁴; включить в содержание начального и среднего образования изучение происхождения и развития коренных языков и их вклада в национальную культуру¹⁵; следить за тем, чтобы образование поощряло или внедряло межкультурность, многоязычие и уважение к языковому разнообразию, дабы внести вклад в сохранение, изучение и развитие национальных коренных языков и литературы на этих языках¹⁶; гарантировать владение учителями начальных классов, работающими в индейских общинах, устными и письменными языковыми навыками языка соответствующей местности и знанием культуры соответствующего коренного народа¹⁷.

Новые аспекты национальной политики нашли отражение в Основном законе об образовании. Он основывается на третьей статье Конституции и гарантирует право на образование для всех граждан страны. Коренным жителям гарантирован доступ к обязательному образованию на испанском и родном языках¹⁸. Среди целей образования, в контексте интересующей нас тематики, можно выделить следующие: способствовать получению знаний о языковом плюрализме нации и формированию уважения к языковым правам коренных жителей страны¹⁹; укреплять уважение к традициям и культурным особенностям различных регионов страны²⁰. Ст. 38 закона гарантирует, что каждая ступень обязательного образования будет отвечать языковым и культурным требованиям и особенностям каждой из групп коренного населения, а также сельского населения и мигрантов²¹.

Основной закон социального развития, принятый в 2004 г., гарантирует полноценное функционирование социальных прав. В частности, в тексте закона перечислены основные принципы, на которых должна основываться социальная политика страны. В рамках рассматриваемой темы коренного населения и его языков и культур нас будут интересовать следующие положения закона: принцип уважения многообразия, преодоление всякой дискриминации²²; принцип самоопределения и автономия общин коренного населения, в том числе признание их права на сохранение и обогащение своих языков и культуры²³.

Можно упомянуть еще один закон, рассматривающий некоторые аспекты сохранения традиционной культуры и языков, — Федеральный закон о предотвращении и устранении дискриминации. Помимо рассмотрения традиционного спектра вопросов, связанных с дискриминационными практиками, и их осуждения, этот документ предусматривает ряд мер, направленных на уравнивание коренного населения в правах с представителями большинства. Речь идет, помимо прочего, о создании образовательных программ, поощряющих двуязычие и культурный обмен²⁴; об организации специальной кампании в СМИ, направленной на пропаганду уважения к культурам коренного населения²⁵; создании системы стипендий для представителей коренного населения для ликвидации неграмотности и завершения образования²⁶.



Более миллиона коренных жителей старше 15 лет являются неграмотными (по данным Национального плана развития 2007—2012 гг.)

Одним из базовых документов в рассматриваемой сфере является национальный план развития образования — Programa Nacional de Educación. Он определяет идейную основу, целевые установки и задачи в этой области. В документе на 2001—2006 гг. рисуется облик мексиканского образования к 2025 г., и среди его характеристик присутствует «инклюзивность», т.е. оно будет «принимать культурное, региональное, этническое и лингвистическое разнообразие страны, рассматривая богатство национального единства как сумму отличий, а не единообразие»²⁷.

Итак, перечисленные документы формируют ту нормативно-правовую основу, на которой сегодня базируется мексиканская система поликультурного образования. Параллельно с нормативным закреплением нового подхода в национальной политике происходило и переосмысление концептуальных вопросов, связанных с образованием коренного населения. В результате на рубеже тысячелетий в Мексике формируется новое понимание рассматриваемой проблемы — межкультурный подход. Окончательную смену ведущей концепции билингвально-бикультурного обучения символизировало создание в 2001 г. Главного управления по координации межкультурного и двуязычного образования (Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, CGEIB). Одновременно с формированием этого учреждения начинается доминирование концепции межкультурного двуязычного образования.

Под понятием «межкультурность» (interculturalidad) в рамках этой теории подразумеваются «разнонаправленные сложные взаимоотношения и культурный обмен, цель которых — развитие равноправных связей между народами, людьми, культурно различными практиками и системами знания»²⁸. Межкультурность понимается как цель, новый уровень развития социальных отношений, к которому следует стремиться. Межкультурное билингвальное образование, в свою очередь, представляет собой набор педагогических приемов, направленных на формирование личности, уважающей культурное разнообразие, способной принимать факт наличия культурно различных мировоззрений. Предполагается, что в результате учащиеся должны научиться воспринимать собственную этническую идентичность как лишь одну из многих, столь же ценных, обладающих собственной логикой. В целом понятие межкультурности совпадает с тем, что в международной практике чаще всего называется мультикультурным образованием. Отличие заключается в том, что в случае Мексики задачи этой образовательной модели связываются почти исключительно с признанием роли автохтонных культур в рамках общенациональной. Таким образом, CGEIB курирует образовательное направление, в орбиту деятельности которого попадают все, а не только коренные жители Мексики. Основные направления работы этого учреждения заключаются в разработке различ-

ных моделей межкультурного двуязычного образования, внедрении и мониторинге межкультурных программ, создании учебных пособий и дидактических материалов. При непосредственном участии CGEIB реализуются различные образовательные проекты, направленные на поддержку и развитие коренных языков. Изданы также результаты внедрения инновационных образовательных проектов в среде коренного населения. В последнее время в Мексике, в частности усилиями CGEIB, идет разработка новой образовательной модели — «межкультурное образование для всех» (*educación intercultural para todos*), предполагающей, что образование должно быть межкультурным само по себе, и иметь дело со всеми формами культурного и языкового разнообразия.

На мой взгляд, формирование и внедрение принципов межкультурного двуязычного образования знаменовало собой решающий этап включения Мексики в орбиту глобальных процессов развития поликультурных образовательных методик. К 1990—2000-м годам была создана не только нормативно-правовая и концептуальная база поликультурного образования, но и сформирована целая система государственных учреждений, курирующих вопросы коренного населения, в том числе образовательную политику в его отношении.

Рассмотрим, что сегодня представляет собой эта система. Один из ее элементов — упомянутая выше Национальная комиссия по развитию коренных народов (*Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas* (CDI), созданная в 2003 г., но ведущая свою историю со времен Х.Васконселоса. Это консультативный орган, задачами которого являются проведение экспертной оценки государственных программ и инициатив в отношении коренного населения, разработка стратегии развития государственной политики в отношении этой группы, а также повышение квалификации государственных служащих с целью улучшения качества их работы с коренными жителями. В эту систему также входит DGEI; ее основные цели сегодня включают в себя создание таких педагогических программ и норм, которые были бы ориентированы на межкультурное двуязычное обучение. Одной из главных ее задач является выработка эффективной образовательной модели для детей коренных жителей, в условиях которой традиционный язык и культура будут являться частью учебного плана. DGEI занимается вопросами актуализации и внедрения программ, нормативов, дополнительных материалов и методов оценки для образования коренного населения, отслеживанием качества их исполнения на местах, разработкой программ развития образования коренных жителей в сотрудничестве с местными властями и т.д. Наконец, CGEIB курирует процесс разработки учебных программ и пособий в рамках модели межкультурного двуязычного образования, а также проведение исследований в данной области.

Итак, каковы же важнейшие направления деятельности государственных органов образования в сфере поликультурного образования в Мексике? Можно выделить несколько основных сфер:

— создание специальных учебных заведений для коренных жителей. Это двуязычные начальные школы (*Primaria Bilingüe*), начальные школы для коренного населения (*Primaria Indígena*), школы-интернаты (*Albergue Escolar*). Сегодня в Мексике насчитывается около 22 тыс. школ, работаю-



Ученицы сельской школы в индейском поселении Ок-
стотитла штата Веракрус

щих по программе межкультурного двуязычного образования. В них обучаются около полутора миллионов детей²⁹;

— введение предмета «Родной (индейский) язык» в штатах со значительной долей коренного населения. В ходе реформы среднего образования 2006 г. и в связи с разработкой нового учебного плана³⁰ штаты получили возможность включать в учебную програм-

му региональный предмет, ориентируясь на свои местные особенности. При этом, по соглашению N 384, по которому и внесены изменения в учебный план, в населенных пунктах, где коренное население составляет более 30%, в обязательном порядке должен вводиться предмет «Родной (индейский) язык и индейская культура»³¹. Согласно образовательному плану на 2011 г.³², предмет «Родной (индейский) язык» сегодня официально включен в учебную программу страны. Содержание программы «обусловлено социальными функциями языка» и построено вокруг четырех основных тем: семейная и общественная жизнь; устная традиция, литература и историческое наследие; взаимоотношения с другими народами; получение и распространение знания³³. Поскольку предмет является частью межкультурной модели обучения, он должен включать в себя практики, направленные на формирование восприятия родного языка как одного из многих, составляющих языковое разнообразие страны, и занимающего равное положение с остальными коренными языками и испанским³⁴. Преподавание коренного (родного) языка должно идти параллельно с изучением испанского, согласно положению Конституции о межкультурном билингвальном характере образования. Следует подчеркнуть, что изучение индейского языка в младших классах не рассматривается исключительно как самоцель; исследования показывают, что в этом случае у детей больше шансов иметь в дальнейшем хорошую успеваемость, и разработчики программы «Родной (индейский) язык и культура» (сотрудники CGEIB) обращают на это особое внимание³⁵. К 2010 г. было разработано 23 учебных программ, каждая из которых учитывала специфику конкретного языка и конкретной местности. Например, курс родного языка и культуры в штате Сонора называется «Все яки* всех времен» («Todos los yaquis de todos los tiempos»)³⁶. Были также изданы требования к преподаванию данной дисциплины в начальной школе для коренных жителей³⁷.

— разработка учебных планов и программ индейского образования. Например, DGEI издала серию работ «Учебный план начальной школы для коренного населения» (Marco Curricular de la Educación Inicial Indígena. Un

* Яки — коренной народ юто-ацтекской языковой семьи, традиционно проживающий в штате Сонора.

campo de la diversidad). В них отражены основные требования к образованию коренного населения на этапе начальной школы;

— программа межкультурного билингвального образования для общеобразовательных школ (то есть те, в которых индейские дети составляют меньшинство). Это особенно актуально для крупных городов. Предполагается, что, работая по этой программе, преподаватели сумеют использовать этническое разнообразие своих учеников как преимущество, как инструмент для формирования уважительного отношения к культурному вкладу всех групп, составляющих мексиканскую нацию;

— программы переподготовки, повышения квалификации и непрерывного образования для педагогов, направленные на формирование грамотности учителей в области культурного разнообразия страны и их знакомство с методиками работы в условиях этнически разнородного ученического состава;

— поликультурные образовательные инициативы в сфере высшего образования: межкультурный бакалавриат (*bachillerato intercultural*), межкультурные университеты (*universidad intercultural*). Их цель — дать молодым людям, живущим в индейских общинах, высшее образование, которое соответствовало бы их языковым и культурным потребностям и возможностям, а также формировать кадровый резерв для развития коренного населения страны;

— проекты в сфере дополнительного образования. Так, в 2004 г. по материалам одного из таких проектов («Узнавая наши корни» — «*Conociendo nuestras raíces*») был издан одноименный сборник сочинений детей из района Уитлауака, штат Пуэбла. В сочинениях они передавали содержание своих бесед с родителями или бабушками и дедушками. Рассказы были написаны на испанском и языке науатль и дополнялись рисунками самих детей. Помимо этого DGEI курирует некоторые проекты в области дополнительного образования, в частности Национальный конкурс сочинений для индейских мальчиков и девочек. Конкурс проводится ежегодно; в 2011 г. его призерами стали 43 человека. В этом году в конкурсе участвовало 450 работ, написанных на 26 языках коренного населения и испанском³⁸;

— педагогические инновационные проекты в отдельных учебных заведениях, направленные на поощрение межкультурного подхода в образовании. В качестве примера можно привести опыт общеобразовательной начальной сельской школы «Маэстро Рафаэль Рамирес» в поселении Айотцинапан на севере штата Пуэбла³⁹. Это район расселения индейцев науа. Усилиями педагогов в Айотцинапане была развернута комплексная программа, сочетавшая в себе мероприятия по улучшению питания и бытовых условий жизни детей и культурное развитие с особым вниманием к родному языку и культуре детей. Интересно, что вопреки рекомендациям министерства образования (как утверждают сами педагоги⁴⁰), в школе была введена униформа, за образец которой была взята традиционная одежда коренных жителей. В школе большое внимание уделяется декоративно-прикладному искусству, танцам, песням и праздникам науа, обучение ведется на двух языках (в частности, национальный гимн исполняется на науатле);

— создание специальных консультативных органов для учителей, работающих в сфере образования коренных жителей. На данном этапе в рамках Программы образовательной поддержки языкового, социального и культурного разнообразия такие центры созданы в 24 из 32 административных



Одна из причин низких показателей успеваемости индейских детей — «порочный круг» нищеты

ре, рабочих тетрадях, вспомогательных учебных материалах и пр.⁴².

Итак, очевидно, что все основные мероприятия поликультурного образования связаны преимущественно с проблемой традиционных языков и культур коренного населения. Эти мероприятия в разной степени охватывают все уровни образования, однако подавляющее большинство инициатив относится к начальной школе. Особое внимание также уделяется проблеме повышения квалификации педагогов и дополнительному образованию.

Подводя итог всему сказанному, представляется необходимым выделить основные проблемы и перспективы мексиканского поликультурного образования на современном этапе. Очевидно, что на рубеже тысячелетий был совершен серьезный прорыв в области включения в орбиту мексиканской культурной и образовательной политики всех жителей страны, вне зависимости от их этнической принадлежности. В первую очередь это коснулось коренного населения. Изменилась парадигма государственной политики в отношении индейцев, что нашло отражение в основных нормативно-правовых документах страны и повлекло за собой смену концептуально-методологической основы образования. В результате индейские языки и культура начали рассматриваться как неотъемлемая часть образовательного процесса для их носителей, а для остальных мексиканцев — как необходимое условие знакомства с богатейшим историко-культурным наследием страны. Сложилась целая система государственных учреждений, которые курируют как широкий спектр вопросов, связанных с сохранением традиционных языков и культуры коренного населения, так и образовательный процесс в индейских школах.

Однако нельзя не упомянуть и о трудностях, с которыми сталкиваются мексиканские педагоги и работники образования. Этот аспект подробно рассмотрен в Национальных планах развития на 2001—2006 и 2007—2012 гг., а также в Национальной программе развития для коренного населения на 2006—2012 гг. На основе этих документов, а также статистических данных и исследований мексиканских ученых, можно сделать вывод о том, что проблема сохранения языка и культуры, а также повышения образователь-

единиц Мексиканских Соединенных Штатов. В будущем планируется полностью обеспечить ими все штаты. Работники этих органов должны выполнять ряд таких функций, как собственно консультирование и помощь учителям, работающим среди коренных жителей, посещение учебных заведений межкультурного двуязычного профиля с целью обмена опытом, разработка методических средств для этих школ и пр.⁴¹;

— в сферу деятельности DGEI входит издание и распространение двуязычной литературы и книг на языках коренного населения; речь идет об учебниках, художественной литерату-

ного уровня коренного населения остается сегодня одной из наиболее трудноразрешимых. Анализ источников показал, что можно выделить две основные группы причин, препятствующих скорейшему достижению поставленных целей. В первую очередь, следует отметить общегосударственные проблемы, оказывающие серьезное влияние на уровень образования в целом, его качество и характер. Это прежде всего высокий уровень социального неравенства, неравномерное распределение ресурсов (и людских, и материальных) по стране⁴³, «порочный круг нищеты» — индейским детям чаще, чем другим мексиканцам, приходится работать с раннего возраста (по данным Национального института статистики, географии и информатики, 36% индейских детей в возрасте от 6 до 14 лет уже работают)⁴⁴. Кроме того, дисперсное расселение и высокий уровень языковой гетерогенности коренного населения усложняют реализацию ряда мероприятий государственной политики, направленной на сохранение традиционных языков и культур. Если же говорить о внутренних недостатках системы образования, то необходимо отметить, что реальность часто вступает в конфликт с декларируемыми реформами. Такие образовательные проекты, как билингвальное и межкультурное двуязычное образование, увы, пока не смогли устранить брешь между некоренным и коренным населением страны, в особенности в части продолжительности и успешности обучения⁴⁵. Более того, и это представляется одной из наиболее важных проблем в контексте интересующей нас тематики: большая часть программ межкультурного двуязычного образования осуществляется в рамках модели, в которой родной язык коренных жителей используется лишь в качестве инструмента для улучшения адаптации ребенка к школьным условиям, при этом речь не идет об овладении собственным родным языком⁴⁶. Таким образом, несмотря на декларируемый подход к двуязычному обучению как к средству сохранения коренных языков и культур, среди преподавателей преобладает инструменталистский подход к языку: его осваивают только до тех пор, пока учащиеся не научатся владеть испанским в той степени, чтобы продолжать обучение на нем.

В ходе реализации программ межкультурного двуязычного образования также стали очевидны такие важные проблемы, как устный характер большинства языков коренного населения и необходимость разработки способов их записи, что в значительной степени усложнило подготовку учебных пособий. Ситуация усугубляется нехваткой квалифицированных кадров: всего лишь около 60% учителей в этих школах являются носителями коренных языков, при этом около 20% из последних не владеют языком той местности, где они преподают.

Наконец, педагоги сталкиваются с трудностями в процессе преподавания в индейских школах. Например, особенности обучения и восприятия детей коренных народов — склонность к наблюдению, подражанию, эксперименту — пока очень редко учитываются при разработке учебных программ. Культура коренных жителей — это почти полностью устная культура; между тем при обучении индейских детей учителя об этом часто забывают, делая основной упор на письменные задания. Связь школы с индейской общиной носит формальный характер, не учитываются ритуальный и сельскохозяйственный календарь коренных жителей⁴⁷.

Таким образом, очевидно, что часть реформ, проводимых в направлении развития поликультурного образования в Мексике, сегодня по опреде-

ленным причинам носит скорее характер декларации и целеполагания⁴⁸. Однако современное положение дел в этой области образования постоянно анализируется на различных уровнях, в том числе в государственных органах, призванных искать новые пути решения насущных образовательных задач. Это дает основания надеяться на дальнейший прогресс в рассматриваемой области. В целом можно сделать вывод о формировании специфической мексиканской модели поликультурного образования, подкрепленной соответствующей нормативно-правовой базой и системой государственных учреждений, а также имеющей в качестве концептуально-методологической основы межкультурное двуязычное образование.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ F.I.Salmerón Castro, R.Porras Delgado. La educación indígena: fundamentos teóricos y propuestos de política pública. — Los grandes problemas de México, 2010, vol. VII. — <http://2010.colmex.mx>

² А. Л. Ч е р н ы ш е в. Есть ли душа у современных индейцев? Коренное население Мексики как объект и субъект политики на рубеже XX—XXI вв. — Латинская Америка, 2010, № 9.

³ DGEI. Breve historia. — <http://basica.sep.gob.mx/dgei/>

⁴ Речь идет о таких международных документах, как Декларация прав ребенка (1959), Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования (1960), Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах (1966), Международный пакт о гражданских и политических правах (1966), Международная конвенция о ликвидации всех форм расовой дискриминации (1976), Декларация ЮНЕСКО о расе и расовых предрассудках (1978) и др.

⁵ F.I.Salmerón Castro, R.Porras Delgado. Op.cit., p. 519.

⁶ S.Nahmad. Educacion bilingue bicultural para las regiones interculturales de México. — América Indígena. INI 30 años después, 1978, p. 239.

⁷ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, art. 2º. — www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf

⁸ Ibid., art. 2, A, IV.

⁹ Ibid., art. 2, B.

¹⁰ Ibid., art. 2, B (II).

¹¹ Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Cap. I, art. 2. — <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257.pdf>

¹² Ibid., cap. I, art. 3.

¹³ Ibid., cap. I, art. 4.

¹⁴ Ibid., cap. III, art. 13 (I).

¹⁵ Ibid., cap. III, art. 13 (IV).

¹⁶ Ibid., cap. III, art. 13 (V).

¹⁷ Ibid., cap. III, art. 13 (VI).

¹⁸ Ibid., cap. I, art. 7 (IV).

¹⁹ Ibid., cap. I, art. 7 (IV).

²⁰ Ibid., cap. I, art. 7 (II).

²¹ Ibid., cap. IV, art. 38.

²² Ley General del Desarrollo Social. Art. 3, VII. — www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/264.pdf

²³ Ibid., art. 3, VIII.

²⁴ Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación. Art. 14 (I). — <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262.pdf>

²⁵ Ibid., art. 14 (IV).

²⁶ Ibid., art. 14 (II).

²⁷ Programa Nacional de Educación 2001—2006, p. 72. — <http://dieumsnh.qfb.umich.mx/pne0106>

- ²⁸ El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria. México, CGEIB, 2006, p. 22. — www2.sep.gob.mx/info_dgose/textos_digitales/archivos/cd1
- ²⁹ Plan de estudios 2011. Educación Básica, p. 47. — <http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio>
- ³⁰ Acuerdo número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria. — Diario Oficial de la Federación, 26.V.2006. — <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/normatividad/Acdo384.pdf>
- ³¹ Ibid., art. 10
- ³² Plan de estudios 2011. Educación Básica.
- ³³ Ibid., p. 46. Subsecretaría de Educación Básica. — <http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf>
- ³⁴ Ibidem.
- ³⁵ Fundamentos Generales. Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria. México, 2006.
- Programa de Asignatura Estatal del Estado de Sonora. Si'ime jia kim si'ime wasuktiamo.
- ³⁶ Todos los yaquis de todos los tiempos. — Secretaría de Educación y Cultura, Gobierno del Estado de Sonora. — www.sec-sonora.gob.mx/portal/uploads/ASIGNATURA_ESTATAL
- ³⁷ Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena. Educación Básica. Primaria Indígena. — http://www.uam.mx/cdi/redesinv/lengua_indigena_06.pdf
- ³⁸ México, D.F., 15 de noviembre de 2011. — Dirección General de Educación Indígena. — <http://basica.sep.gob.mx/dgei/start.php?act=notapp>
- ³⁹ Innovación Educativa Intercultural Bilingüe en la Sierra Norte de Puebla. México, 2005.
- ⁴⁰ Ibid., p. 41.
- ⁴¹ Acuerdo número 553 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Asesor Técnico Pedagógico y para la Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultura. Art. 2. — Diario oficial de la Secretaría de Educación Pública, 29.XII.2010. — http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5174203&fecha=07/01/2011
- ⁴² Educación básica indígena: gestión con resultados, p. 22. — Dirección General de Educación Indígena. — <http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/inicio/mensajedir/EduBasicaIndigena>
- ⁴³ Programa Nacional de Educación 2001—2006, p. 72. — <http://dieumsnh.qfb.umich.mx/pne0106>
- ⁴⁴ Niñez indígena en México. — http://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos_6904.htm
- ⁴⁵ Plan Nacional de Desarrollo 2007—2012. Art. 3.4. — <http://pnd.presidencia.gob.mx>
- ⁴⁶ Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 2001—2006, p. 56. — <http://www.amdh.com.mx/ocpi/documentos/docs/6/26/01.pdf>
- ⁴⁷ D. Cortés Vargas, María de Ibarrola et al. La educación indígena en México: inconsistencias y retos. Observatorio Ciudadano de la Educación. — Este País, octubre 2008. — http://www.redgestionescolar.org/file_biblio/participacionsocialOCE.pdf
- ⁴⁸ См.: S. Schmelkes, G. Aguila, R. Magaña et al. Estudio cualitativo del impacto del programa Oportunidades sobre la educación de la población indígena. México, 2007.