



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA
Y EDUCACIÓN A DISTANCIA**

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA LA POBLACIÓN
INDÍGENA EN MÉXICO DE 1920 A 2012.

TESINA

Que para obtener el título de
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

Presenta:

Verónica Trevizo Rodríguez

Asesora:

Mtra. Rosa María Sandoval Montaña

Ciudad de Universitaria, CDMX 2017

UNIA'ED





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mi esposo Samuel por su constante apoyo e insistencia para que yo lograra esta meta.

A mis hijos Samuel Andrés y Sofía Verónica quienes son lo más importante en mi vida. Para que nada les impida conseguir lo que se propongan.

A mi Directora de Tesis, Mtra Rosa María Sandoval por su tiempo y paciencia en el transcurso del desarrollo de esta tesina.

A la Lic Laura Cristina Santini por su valiosa revisión al presente trabajo.

A la Dra. Margarita Beatriz Mata por su apoyo incondicional.

Al Lic. Rubén Altamirano y a la Mtra. Graciela Díaz por su disposición a revisar esta tesina.

ÍNDICE

<i>Introducción</i>	5
Objetivos	9
Metodología y organización del trabajo.....	9
<i>Capítulo 1. La modernidad en el proyecto político de los Estados-nación</i>	14
1.1. La occidentalización de América y la modernidad.....	14
1.2. El Estado-nación moderno.....	16
1.3. La modernidad y la globalización.....	18
1.4. La etnodiversidad	20
1.5. Identidad nacional y diversidad cultural	22
1.6. La crisis de los Estados-nación y el multiculturalismo.	25
1.7. En la educación: multiculturalismo vs interculturalidad	27
<i>Capítulo 2. Antecedentes de la política educativa indigenista en México</i>	30
2.1. La política indigenista postrevolucionaria y su proyecto educativo (1917-1934).....	31
2.2. El Indigenismo Institucional y la alfabetización en lenguas indígenas para la castellanización (1934-1964).	36

2.3. La participación indígena en la propuesta de Educación Bilingüe Bicultural (1964-1989).....	43
Capítulo 3. La consolidación del Neoliberalismo, las demandas indígenas y la Educación Intercultural Bilingüe (1990-2012).	53
3.1. El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, la reforma constitucional al artículo 4° y 27 y los acuerdos de San Andrés.....	53
3.2. Marco legal y política en materia de lenguas hacia los pueblos indígenas.....	56
3.3. La Educación Intercultural Bilingüe.	59
3.4. Implementación de la política educativa por la DGEI.....	62
3.4.1. La población indígena	62
3.4.2. La educación pertinente e inclusiva en la educación básica.....	67
3.4.3. Evaluación de la política educativa	79
3.5 Tareas y compromisos por cumplir.....	83
Conclusiones.....	87
Bibliografía.	104

Introducción

El presente trabajo denominado “Las políticas educativas para la población indígena en México de 1920 a 2012” es el resultado de un trabajo que se inició en los últimos semestres de la carrera de Pedagogía en el Sistema Universidad Abierta de la UNAM. En las materias de Taller de investigación educativa I y II impartidas por la maestra Laura Santini, surgió mi interés por realizar un trabajo que abordara la problemática de la educación indígena y las políticas educativas implementadas por los distintos gobiernos posrevolucionarios. Este interés que he tenido por la educación indígena e intercultural, se debe en gran parte a mi origen, pues nací en una pequeña comunidad rural de Chihuahua en medio de grupos menonitas de origen ruso y alemán principalmente, además de que en la región donde crecí, pude convivir con algunos indígenas de los grupos tarahumaras que se trasladaban a otras comunidades, como la mía, para trabajar en la pizca de manzana.

Así pues, el trabajo que presento en forma de tesina, se fue gestando a lo largo de algunos años que incluyó, además de las materias de *Taller de investigación educativa*, las materias de *Seminario de tesis*, cursadas con la maestra Rosa María Sandoval, que posteriormente se convertiría en mi asesora.

Es importante mencionar que para realizar este trabajo de investigación documental, se recurrió a la lectura de distintos autores para tener una visión global del tema.

En el libro *“Los pueblos indios de México hoy”*, C. Montemayor nos dice que en los siglos XVI y XVII, la corona española se propuso redimir a los pueblos indios, mediante el recurso de eliminar su cultura para integrarlos a la “nación cristiana”. Posteriormente en el México moderno del siglo XX, con otras actitudes y justificaciones ideológicas se planteaba nuevamente la necesidad de abordar “el problema indígena” de otra forma (Montemayor, 2001: 82). Por su parte Florescano en su libro *“Historia de las historias de la nación mexicana”*, refiere que quizá el mayor logro de la Revolución hecha gobierno fue adscribirle a la Secretaría de Educación Pública, como institución del Estado, el proyecto de integrar el país por la vía de la educación y la cultura (Florescano, 2004: 397). Es aquí donde el Estado posrevolucionario por medio de sus políticas educativas utilizará sus relatos históricos e ideología para legitimarse y transmitir su visión de unidad e identidad nacional. El mismo Florescano nos dice que también la incorporación de los diferentes grupos revolucionarios en el Partido Nacional Revolucionario (1929), influyó en la manipulación de los fundamentos históricos de la patria y lo que debería significar su identidad nacional.

En este contexto surge el indigenismo del siglo XX, como el conjunto de medidas elaboradas e implementadas desde el Estado-nación para alcanzar la homogenización étnico-cultural. Es necesario decir que los ideólogos como José

Vasconcelos y Moisés Sáenz, representantes del Ateneo de la juventud¹, tuvieron el respaldo de la SEP, como institución federal de jurisdicción en todo el país, para tratar de integrar el disperso mosaico étnico, social y cultural en un proyecto de unidad social a través de un sistema educativo homogéneo (Florescano, 2004: 397). El indigenismo entonces se refiere a todas las políticas, programas y proyectos que las agencias gubernamentales despliegan específicamente para las poblaciones indígenas.

Así pues, de la revisión de estas ideas me surgieron varias preguntas como ¿cuáles fueron las ideas o la ideología que conformaron las políticas educativas indigenistas desde 1920 hasta el año 2012? o ¿qué esperaba el Estado mexicano que sucediera en la población indígena con las políticas que aplicaba?, pero la pregunta más importante que me motivaría a desarrollar el presente trabajo fue sobre ¿cuál ha sido el impacto de las políticas educativas destinadas a la población indígena durante casi noventa años?

Para ello me dediqué a recopilar información documental de diferentes textos contenidos en bibliotecas y librerías que fui ordenando en torno a la historia de las políticas educativas dispuestas por el Estado mexicano para la población

¹ El ateneo de la juventud mexicana fue una asociación civil que tenía como propósito erradicar la vieja forma de ver y pensar la cultura para verla como esencia de la educación y el desarrollo del país. Antonio Caso, José Vasconcelos, Alfonso Reyes y Diego Rivera fueron algunos de los personajes que encabezaron este movimiento.

indígena. A partir de esta información y del análisis realizado, el presente trabajo pretende contribuir al estudio de las políticas y proyectos educativos oficiales, a entender la historia social de los pueblos indios en la conformación del proyecto nacional, a conocer el impacto de las políticas que han pretendido la asimilación e integración de los pueblos indígenas y a entender cómo se dieron los procesos de apropiación escolar a través de la alfabetización en lenguas indígenas y en español, así como de las cuestiones pedagógicas relacionadas con la formación de los profesores y su práctica docente.

Objetivos

Objetivo General

Analizar cómo el Estado mexicano ha conformado su política indigenista y sus distintos proyectos educativos, después de la Revolución mexicana y el establecimiento de su proyecto de Nación.

Objetivos Particulares

1. Estudiar los principales conceptos e ideas en los que se ha fundamentado el Estado mexicano, para diseñar sus políticas indigenistas.
2. Realizar un breve análisis histórico, político e ideológico de las políticas educativas que se promovieron en las comunidades indígenas durante el siglo XX.
3. Reconocer que la interculturalidad es una estrategia para la atención de la diversidad lingüística y cultural de los pueblos indígenas en una perspectiva de equidad.

Metodología y organización del trabajo

La metodología que se usó para realizar esta tesina, es de tipo cualitativa descriptiva, ya que expone los principales acontecimientos que caracterizaron las distintas etapas de la política educativa indigenista del Estado mexicano.

Para delimitar el tema de la tesina se realizó, primeramente, la revisión de algunos materiales que destacados intelectuales han escrito sobre el tema. Fue

así que se estableció que el trabajo estudiaría la política educativa indigenista que se desarrolló de 1920 hasta el año 2012. Las razones por las que se eligió este periodo de tiempo, fueron porque al terminar la Revolución mexicana, los grupos que se erigieron como gobernantes, tenían la obligación política de atender a todos los grupos que habían participado en la guerra, entre ellos, los indígenas, que durante todo el porfiriato permanecieron explotados e ignorados. La conformación de un Estado nacional renovado por los ideales de la Revolución, con la creación de una Secretaría de Educación Pública y con la oportunidad de implementar una política indigenista que atendiera las necesidades de las comunidades indígenas, constituyeron uno de los retos educativos más grandes que la Nación en 1920 se disponía a enfrentar. El periodo que abarca el trabajo, termina en el año 2012, porque coincide con el fin de un sexenio, que en este caso correspondió al gobierno de Felipe Calderón Hinojosa. Además, la información que se publicó en ese año por instituciones gubernamentales como la DGEI, INEGI y CONEVAL, fue de gran utilidad para el análisis de la política educativa y de las condiciones de vida de la población indígena.

Después de realizar un primer documento con el esquema de los temas que iba a tratar la tesina, se consideró importante establecer un marco teórico de referencia, en el que se incluyeran los conceptos y las ideas clave que explicaran el contexto político, ideológico, legal y económico, que ha influenciado para que el Estado mexicano fijara sus políticas educativas indigenistas. De esta

forma se cumplió con el planteamiento del primer objetivo. Este marco conceptual, expuesto en el capítulo uno, es un referente muy importante, sobre todo, para entender la política neoindigenista y el proyecto de educación intercultural del capítulo tres.

Para realizar el análisis histórico, político e ideológico de las políticas educativas indigenistas, se recurrió a la estrategia de estudiar periodos de tiempo que correspondieran a una misma política indigenista, por ejemplo las políticas de homogenización y de castellanización que se desarrollaron de 1920 hasta la década de los cuarentas. Durante el desarrollo del trabajo y por la información consultada, me di cuenta de que podría haber definido un periodo más breve sobre el tema para que tuviera mayor profundidad. Sin embargo, por el tiempo, me enfoqué en terminar la tesina que ya estaba bastante avanzada.

En el caso de la educación intercultural bilingüe, que se aborda como objetivo tres de la tesina, se recurrió a consultar las publicaciones de instituciones gubernamentales, principalmente las realizadas por la SEP. En este sentido, en un trabajo posterior podrían estudiarse otros documentos que algunos intelectuales han escrito, criticando la política hegemónica del Estado mexicano.

Al final, las conclusiones pretenden integrar lo expuesto en todos los capítulos de la tesina, esperando ser una aportación y una motivación para aquellos que quieran profundizar en el estudio de las políticas educativas indigenistas.

En esta perspectiva, el trabajo se organizó en cuatro capítulos, en el primer capítulo se aborda el concepto de modernidad y su influencia en la conformación ideológica de los Estados-nación. También se exponen los principios en los que se basan las discusiones teóricas sobre el multiculturalismo y sus implicaciones en las políticas interculturales.

El segundo capítulo se compone de tres apartados, el primero trata sobre la construcción ideológica del Estado Mexicano y los conceptos entorno a su proyecto educativo. En este periodo comprendido de 1917 a 1934, las políticas educativas indigenistas se enfocaron en la castellanización de todos los pueblos indígenas, ya que se pensaba que el monolingüismo era el obstáculo que se tenía que vencer para que las escuelas rurales cumplieran con su objetivo, y por tanto, primero era necesario imponer al español como lengua nacional. El segundo apartado de este capítulo, estudia las políticas educativas indigenistas instrumentadas desde el gobierno de Lázaro Cárdenas hasta la creación del Instituto Nacional Indigenista. Durante estos años el Estado se dio cuenta que las políticas educativas indigenistas anteriores no daban los resultados esperados y se enfocó en alfabetizar en lenguas vernáculas para después enseñar en español. El tercer apartado, analiza la década de los sesenta, donde los indígenas se organizan y presentan sus propias propuestas educativas. Es así que el Estado tiene que reconocer que el bilingüismo no era suficiente para educar y castellanizar a los pueblos indígenas, sino que era esencial tomar en cuenta el contexto cultural indígena. Este modelo bilingüe-bicultural reviste

importancia porque a pesar de sufrir la transición de un proyecto monocultural, homogeneizante y autoritario, permitió, junto con otros frentes sociales, el avance hacia un proyecto de nación multicultural.

En el tercer capítulo se analiza el contexto socio político de los años noventa hasta la primera década de este siglo, en el que se reconoce la propuesta educativa intercultural y bilingüe. Este modelo educativo surge a partir del reconocimiento constitucional de los pueblos indígenas y de la composición pluricultural del Estado mexicano.

Finalmente, en las conclusiones se expone el largo camino que siguieron las políticas indigenistas para impactar en la construcción del Instituto Nacional Indigenista (INI) y en la Dirección General de Educación Indígena (DGSEI), como dos de las instituciones fundamentales para atender las necesidades educativas de los pueblos indígenas. También se hace una reflexión en términos pedagógicos, sobre cuáles son los alcances del proyecto educativo intercultural del Estado Mexicano. En este sentido se buscará establecer un debate entre dos posturas opuestas como lo son: por un lado, la educación multicultural como espacio de confrontación y conflicto de identidades, donde la diferencia es infranqueable, y por el otro lado, la perspectiva de que la educación intercultural bilingüe se define como el universo común, donde las diferencias son las que permiten construir puentes de comprensión y espacios de encuentro.

Capítulo 1. La modernidad en el proyecto político de los Estados-nación.

1.1. La occidentalización de América y la modernidad.

La occidentalización del continente americano comenzó con las primeras expediciones españolas, portuguesas y otras europeas a finales del siglo XV. Este proceso implicó la construcción ideológica que permitiría justificar la inferioridad de sus víctimas y así poder denigrar al oprimido. El argumento se basaba en reglas construidas por la cultura dominante, que imponían la universalidad de su civilización y un único modelo de visión del mundo, de la sociedad, de la economía, de la política y de la cultura.

En el contexto americano, la imposición del etnocentrismo europeo inicia inmediatamente después de la conquista, con la evangelización de los indígenas por parte de la iglesia. Este periodo comienza en el siglo XV y termina a fines del siglo XVIII.

El siguiente paso en el proceso de occidentalización lo constituye la denominada civilización de los indígenas, que se inicia tiempo después de la conquista. Los indígenas que en la evangelización eran paganos, ahora son vistos como salvajes que hay que civilizar. Para ello el ritual del bautismo de la iglesia es sustituido por la alfabetización en castellano o en portugués, que fueron las lenguas dominantes.

Carlos Montemayor dice que la conquista no se redujo solamente a las armas, también entró en lo más profundo de la cultura. Por medio de la educación, los españoles se propusieron hacer más dóciles a las poblaciones indígenas y provocar admiración por la cultura española (Montemayor, 2001: 37). En este sentido, la escuela se convertiría en un instrumento de dominación colonial, ya que permitió la imposición de las culturas y las lenguas oficiales. Así pues, la escuela será el principal promotor de la negación de la identidad cultural en perjuicio de la diversidad cultural y lingüística.

En la historia más reciente, la occidentalización en América Latina ha sido impuesta por el etnocentrismo europeo con las ideas del desarrollo y del subdesarrollo (en el que se ubican a los países latinoamericanos). Esta ideología es apoyada por el mito de la modernidad considerada como el triunfo de la razón sobre las creencias y las tradiciones de las identidades (Touraine, citado por Bello, 2007: 71).

En el mismo sentido, Wallerstein (referido por Bello Domínguez, 2007: 60) dice que la modernización es inseparable del progreso, entendiendo que el despliegue de la razón a través de la historia ha logrado avances en la ciencia, la técnica y la producción. Es por eso que en América Latina, en nombre de los valores universales de la civilización occidental, se ha tratado de modernizar a viejas o extrañas civilizaciones, aunque esto signifique la disolución o destrucción de sus valores propio (Bello Domínguez, 2007: 60).

1.2. El Estado-nación moderno

Los Estados-nación han pasado por un proceso de conformación, por eso es importante, primeramente hacer una distinción conceptual entre “nación” y “Estado”, para después entender cómo se instituyeron los Estados-nación modernos.

Luis Villoro nos dice que el concepto de nación en su sentido tradicional, se refiere a una comunidad cultural que tiene un proyecto compartido. Sin embargo, esta nación tiene que incluir alguna organización política que haga posible la vida en común. Por eso la necesidad de contar con un “Estado” definido como un poder político y administrativo unificado, soberano, sobre un territorio limitado, que se reserva el monopolio de la violencia legítima. (Villoro, 1998:10).

Las naciones no siempre han coincidido con un “Estado”. La identificación del Estado con la nación (a cada nación un Estado soberano, para cada Estado una nación unificada) es una invención moderna. Existen Estados con una multiplicidad de nacionalidades en su seno (España, Rusia, Canadá, Bélgica, India); Estados federales que reconocen variantes regionales dentro de una nacionalidad hegemónica (Alemania); Estados con una nacionalidad dominante y otras minoritarias (China, México). Los Estados que coinciden con una unidad nacional son, en realidad, la excepción (Francia, Suecia, Países Bajos) (Villoro, 1998: 12).

En América Latina, la conciencia de la pertenencia a una nación específica precedió a su establecimiento como Estado. La nación se formó en la mentalidad de un grupo criollo en la segunda mitad del siglo XVIII, antes de pretender para ella la soberanía política (Villoro, 1998: 12).

Es importante señalar que existe una diferencia entre un individuo que pertenece a una nación y aquél que depende de un Estado. La pertenencia a una nación se define por una autoidentificación con una forma de vida y una cultura; la pertenencia a un Estado, por sumisión a una autoridad y al sistema normativo que establece. Estado y nación responden a necesidades básicas diferentes. La nación satisface el anhelo de todo hombre de pertenecer a una comunidad amplia y de afirmar su identidad en ella. El Estado cumple otro valor igualmente universal: el de seguridad y el orden (Villoro, 1998: 13)

La historia occidental Europa es impregnada por los cambios del siglo XIX, así como por el modelo político del Estado, que se inspira en la constitución del Estado-nación en Francia y España. Este Estado-nación establece la defensa de una nación mítica, que requiere de un pueblo con una historia, una lengua y una cultura homogénea.

Como lo dice Luis Villoro, la soberanía no se adjudica ya a una persona o a un grupo, sino a la totalidad de los ciudadanos que componen una "nación". Ante la ley todos los individuos se uniforman, nadie tiene derecho a ser diferente. El nuevo Estado establece la homogeneidad en una sociedad heterogénea. (Villoro, 1998: 19)

Así pues, el Estado-nación, consagrado por las revoluciones modernas, no reconoce comunidades históricas previamente existentes, parte desde cero, del “estado de naturaleza”, y constituye una nueva realidad política.

1.3. La modernidad y la globalización

La modernidad en el sentido europeo ha sido considerada como la vía para lograr la libertad, la justicia y el derecho a una sociedad más democrática. Sin embargo, en el contexto de América Latina, la modernidad es una utopía no realizada, es una declaración ideológica que trata de legitimar la expansión del capitalismo dependiente como la realización del mito del progreso.

La noción de globalización puede ser definida como perspectiva de desarrollo, como proyecto de modernización, como política y como forma de constituir redes sociales y educativas (Bello Domínguez, 2007: 61).

Otro concepto ligado al de globalización es el de mundialización, que se entiende como la tendencia del capital a constituirse en un sistema mundial, imponiendo su lógica en todos los ámbitos de la actividad del hombre. (Bello Domínguez, 2007: 62)

La globalización es concebida como un proceso que crea vínculos generalizando la intercomunicación entre economías, sociedades y culturas; hace posible todo tipo de intercambios de bienes y mensajes, entre los que han destacado los de tipo económico, pero incluye valores, idiosincrasias, ideologías, identidades, etcétera. (Bello Domínguez, 2007: 62)

Esta globalización no sólo permitió a los países industrializados la expansión económica prolongada, sino también la aceleración de sus procesos de modernización tanto de sus maquinarias, como de sus plantas productivas y sus sistemas educativos. En cambio, los países emergentes después de experimentar los efectos negativos de una inflación y dadas las políticas impuestas por las necesidades del proceso de mundialización, se vieron sumidos en una crisis global (Bello Domínguez, 2007: 63). Las secuelas fueron una caída de la producción y del empleo sin precedentes, además de un deterioro social, cultural y educativo que han atizado los conflictos internos existentes.

Actualmente la reproducción del capital ya no se realiza en el marco de los estados nacionales, que al constituirse en un obstáculo para la misma, entran en declive y reformulación. En nuestros países atravesamos por procesos denominados de ajuste estructural, que suponen la apertura de fronteras internas y externas, la reducción de las esferas de incumbencia pública, el achicamiento de los aparatos estatales y las privatizaciones (Bello Domínguez, 2007: 64).

La dimensión cultural y educativa es fundamental en esta transición, pues es precisamente el arraigo de la hegemonía en la vida cotidiana y en la formación y preparación de los sujetos, lo que posibilita el consentimiento a los programas de ajuste, incluso en contra de las vivencias desfavorables de los sujetos sociales. (Bello Domínguez, 2007: 64)

1.4. La etnodiversidad

En la actualidad participamos de un proceso inverso al que permitió la constitución moderna del Estado-nación. Constatamos la etnicización de lo nacional, sobre la base de una reconstitución o de una búsqueda de las raíces étnicas. La lección más importante de política posmoderna es que la coexistencia simbiótica entre la forma universal del Estado-nación con la etnodiversidad (Fishman, referido por Muñoz, 2004) se sustenta en precario y temporal equilibrio, entre los intereses y necesidades étnicas particulares y la función potencialmente universal del mercado (Muñoz, 2004).

En este contexto resulta importante definir qué se entiende por “etnia” y “pueblo”, ya que de ello depende jurídicamente el derecho a la autodeterminación.

Una primera aproximación al concepto de “etnia”, es el que suele aplicarse al conjunto de individuos vinculados por el uso de una lengua o dialecto particular. (Villoro, 1998: 14) Sin embargo, en un sentido más amplio, dentro de una nación, que se puede definir como unidad de cultura y de proyecto histórico, puede incluir varias etnias que difieren en los dialectos utilizados. Por ejemplo, los tzotziles, tzeltales, tojolabales y mames podrían considerarse etnias componentes de una nación maya. Entonces, la “nación” sería una o varias “etnias” que conservan un patrón de cultura común, una unidad histórica y una referencia territorial. (Villoro, 1998: 14)

Las etnias también pueden definirse por la interrelación con otros grupos, dentro de un espacio político. “Grupos étnicos o etnias pueden entenderse como colectividades que se identifican ellas mismas o son identificadas por los otros precisamente en términos culturales” (Stavenhagen, referido por Villoro 1998: 15)

Así pues las etnias pueden reivindicar una nacionalidad o considerarse como una “minoría” dentro de una nación o un Estado. Según sea su autoidentificación cultural y sus reivindicaciones sociales y políticas, un grupo que comparte una misma cultura podrá calificarse de “nación” o de “minoría” dentro de una nación más amplia. El término genérico “pueblo” podría emplearse entonces para hablar de ambas. (Villoro 1998: 15)

“Pueblo” es un término vago que lo mismo podría aplicarse a un clan, a una tribu, a una etnia, a una nacionalidad o a un Estado-nación. Sin embargo, en el derecho internacional actual ha adquirido especial importancia por aparecer ligado al derecho de “autodeterminación”. La carta de las Naciones Unidas de 1948 estableció en su artículo primero el “principio de la igualdad de derechos de los pueblos y su derecho a la autodeterminación”. Las naciones deben considerarse, en efecto, pueblos con derecho a la autodeterminación. (Villoro 1998: 15)

“Pueblos” serían también, además de las naciones, las etnias asentadas en un territorio delimitado, que tengan conciencia y voluntad de una identidad colectiva; pero no las etnias sin relación con un territorio, cuyos individuos estén

diseminados en otras poblaciones; tampoco las que carezcan de una voluntad de compartir un proyecto común dentro de una nación (Villoro, 1998: 16).

1.5. Identidad nacional y diversidad cultural

Como se ha podido reconocer en la occidentalización de América y en el surgimiento de los Estados-nación, los grupos hegemónicos han recurrido a una “ideología” que apunte sus acciones e intereses en el poder. Esta ideología puede ser entendida como el conjunto de creencias, poco justificadas, comunes a un grupo social, que tienen por función afianzar su poder político. (Villoro, 1998: 22)

En este sentido la ideología predominante en los siglos XIX y XX, ha sido el “nacionalismo”. La idea de que a toda estructura de dominación política deba corresponder una comunidad de cultura y un proyecto histórico es una concepción nueva. Por eso el nacionalismo es un fenómeno de la modernidad (Villoro, 1998: 22-23)

La nación moderna es invención del desarraigo. Desprendidos de las comunidades históricas reales, hay quienes inventarán una nueva comunidad más alta, en la cual poder integrarse. Entonces llamarán a todos a unirse a ella. El proyecto de la nación-Estado nace de la voluntad de poder de un grupo, porque para imponerlo requiere de un poder; por ello el proyecto de una nueva nación debe convertirse en voluntad de Estado. (Villoro, 1998: 24)

El Estado-nación orienta sus acciones hacia la identidad nacional y, a pesar de reconocer a las otras identidades, siempre se encuentran grupos discriminados. Los indígenas serán obligados a guardar una fidelidad entre lo étnico y lo oficial del Estado-nación; mas en el común de las situaciones, deberán ser fieles sólo a la identidad nacional oficial negando la identidad étnica; en cambio, tiene sólo una fidelidad étnica: la del proyecto político del Estado-nación. La identidad nacional, promovida por los Estados-nación es fundamental para legitimar su posición hegemónica, la cual tendrá una vigencia determinada por las necesidades de sí mismo. (Bello Domínguez, 2007: 98).

Etnias y nacionalidades poseen una conciencia colectiva; pero es la reivindicación y actualización histórica de esa conciencia colectiva, expresada ya en función de afirmación, defensa y deseo de acceso a la decisión política, lo que determina que una etnia se comporte como nacionalidad (Bello Domínguez, 2007: 99).

Así pues existe una contradicción inherente entre el proyecto del Estado nacional y los proyectos étnicos, mientras el primero actúa en favor de la unidad –aun a costa de las consecuencias sociales y humanas en un importante sector de la sociedad-, los segundos reclaman respeto a su identidad colectiva y modos de vida en los que basan su permanencia distintiva. (Bello Domínguez, 2007: 95).

En este sentido Bello Domínguez dice que las comunidades étnicas son vistas por los grupos hegemónicos como entidades que deben ser combatidas, porque

atentan contra el modelo de sociedad que ellos han impuesto. Por su parte los grupos étnicos se hacen fuertes en su cultura, desarrollando estrategias que les permite resistir a los embates de aquellos que los quieren subordinar. (Bello Domínguez, 2007: 96)

El Estado moderno busca, por todos los medios, imponer un proyecto de nación que se enfrenta a una sociedad totalmente heterogénea en términos económicos, políticos, sociales, educativos, culturales y lingüísticos. Así, hemos visto como recurre cada vez más a la educación como expresión prioritaria en la implantación de este proyecto del grupo hegemónico. (Bello Domínguez, 2007: 99)

Es así como percibimos al interior de la cultura dominante elementos de una cultura que se conjunta para consolidar proyectos antagónicos pero no excluyentes, conformando una gama de símbolos comunes como la bandera, el himno y los héroes, pero aglutinando también experiencias, tradiciones y costumbres cotidianas que confrontan propositivamente el proyecto nacional. (Bello Domínguez, 2007: 100)

La cultura nacional se caracteriza por la diversidad de sus manifestaciones étnicas y regionales. La pluralidad étnica es un hecho, las modalidades del desarrollo cultural condicionadas por los diferentes ecosistemas, con sus recursos y posibilidades específicos, son otro hecho, como lo son también los diversos idiomas indígenas y las diferentes modalidades del castellano. (Bello Domínguez, 2007: 100)

1.6. La crisis de los Estados-nación y el multiculturalismo.

Abundan los signos de que la idea moderna del Estado-nación está actualmente en crisis. A principios del siglo XXI, un Estado resulta demasiado pequeño para hacer frente a los problemas planetarios, y demasiado grande para solucionar las reivindicaciones internas. (Villoro, 1998: 39)

Desde los últimos decenios, la fusión de empresas de varios países ha dado lugar al dominio de gran parte de la economía mundial por firmas transnacionales que escapan al control de un solo Estado. Estamos ante un nuevo poder mundial del que depende la suerte de una gran parte del mundo. (Villoro, 1998: 41)

Esta situación redunda en consecuencias dramáticas para los Estados nacionales, ya que no pueden cumplir cabalmente con su función reguladora de las inversiones de capital.

Este poder mundial mantiene una situación de desigualdad en el planeta. Un conjunto pequeño de países industrializados dominan el capital, las comunicaciones y la tecnología. Veinte por ciento de la población mundial, correspondiente a esos países, posee 87% de los recursos mundiales; el 13% restante se reparte entre naciones que cuentan con 80% de la población mundial. En ellas, la pobreza extrema aumenta. (Rubert de Ventós citado por Villoro, 1998: 41)

Al mismo tiempo que el mundo se unifica, asistimos al despertar de la conciencia de identidad renovada de los pueblos reales que constituyen los Estados-nación y que vivían bajo el disfraz de una uniformidad inventada. Al debilitarse los Estados nacionales, los individuos buscan revivir sus vínculos personales en comunidades cercanas, capaces de ser vividas y no sólo pensadas, que puedan dar un nuevo sentido a sus vidas. (Villoro, 1998: 41-42)

En este contexto el multiculturalismo surge como un signo de esta época, resultado de un largo proceso de desgaste que tuvo el pensamiento institucional unitario, tratando de fusionar culturas y tradiciones. (Gutiérrez, 2006: 9)

El vocablo de multiculturalismo no se refiere solamente a la dinámica social que ha existido, pues las sociedades modernas siempre han sido diversas, sino que en la actualidad se viene gestando una estrategia de aceptación legítima, desde la perspectiva política y ética del derecho a la diferencia. Por ello la aceptación del término en la mayoría de los países democráticos, como puede notarse en sus discursos y en la definición de sus políticas públicas (Gutiérrez, 2006: 10).

Entonces puede decirse que el multiculturalismo es la apuesta de las sociedades democráticas por un proyecto que intenta ligar la justicia social, la pluralidad y el respeto a las diferencias. Sin embargo, este nuevo proyecto de sociedad, al abordar la diversidad cultural, se enfrenta a la problemática de instaurarse bajo las premisas de igualdad y justicia para todos; ya que para unos

la igualdad sigue justificando la homogeneidad y para otros la diversidad justifica la equidad. (Gutiérrez, 2006: 17-20)

1.7. En la educación: multiculturalismo vs interculturalidad

Las nociones de interculturalidad y multiculturalidad a menudo se confunden cuando se habla del tipo de educación bilingüe que se viene implementando en varios países de América y de Europa, como es el caso de México. Por ello es importante explicar cómo surgen estas nociones y cuáles son las características principales que las hacen diferentes.

El concepto de interculturalidad en la educación, apareció casi en forma simultánea en Europa y en América Latina por los años 1970.

En Latinoamérica hacia 1974, los antropólogos y lingüistas venezolanos E. Mosonyi y O. González fueron los primeros en aplicar el concepto de interculturalidad a la educación. Según Luis E. López, indígenas, intelectuales, lingüistas y antropólogos, preocupados por la necesidad de superar la marginación en la que habían permanecido los grupos indígenas, empezaron a cuestionar las políticas indigenistas de los Estados nacionales que los habían relegado a la invisibilidad. De esta forma surge la educación intercultural como una educación que contribuiría al empoderamiento de las poblaciones indígenas, en el marco de una sociedad multiétnica, pluricultural y multilingüe (Luis E. López, 2009: 2-3).

A partir del año 1977, en Europa surge la interculturalidad como una búsqueda por encontrar la solución al problema que enfrentaban los alumnos inmigrantes al ingresar a la escuela y al tener que aprender otro idioma. Algunos años después, en 1980, se continúa desarrollando el concepto de interculturalidad, ante la necesidad de contar con una educación que asegurara la convivencia entre diferentes (Wittek y Kroeger en López, 2002: 7).

Sin embargo, no en todas las naciones europeas fue bien aceptado el término de interculturalidad porque implicaba un problema para reconciliar lo nacional con lo intercultural. Tal fue el caso de Francia e Inglaterra; en el primer país el legado de la revolución francesa relegó las particularidades religiosas y culturales a la esfera individual, eliminando la posibilidad de que las comunidades étnicas o religiosas pudieran inscribir sus demandas sociales y culturales. (Liazu en López, 2009: 7) En Inglaterra al igual que en Estados Unidos, la noción de educación multicultural impregnó la educación dado el carácter multicultural de estas naciones, producto de su antiguo pasado imperial así como de nuevas migraciones. (López, 2009: 7)

Luis Enrique López (2009: 8) dice que puede entenderse que en el discurso pedagógico-sociológico y antropológico los norteamericanos no acepten el término de interculturalidad por tratarse de una noción periférica. Por otro lado Zizek (referido por Antequera, 2004: 27) dice que el multiculturalismo es la forma ideal de ideología del capitalismo global, la cual establece una distancia eurocentrista condescendiente y respetuosa para con las culturas locales, “un

racismo con distancia”, que respeta la identidad del Otro, como una forma de reafirmar la propia superioridad.

Después de conocer los orígenes de las nociones de interculturalidad y de multiculturalidad en la educación y de acuerdo a los autores consultados, puede decirse que la orientación multiculturalista ve la diversidad como un derecho para preservar las lenguas diferentes a la oficial en un territorio determinado para incorporarlas como vehículo de educación. El multiculturalismo reconoce al otro como distinto, pero no implica el establecimiento de relaciones igualitarias, a diferencia de la interculturalidad que busca comprender al otro para llegar a relaciones más igualitarias.

Capítulo 2. Antecedentes de la política educativa indigenista en México.

En pleno siglo XXI, todavía seguimos utilizando el término “indios” para referirnos a los grupos originarios que habitaron el continente americano antes de la llegada de los europeos. Carlos Montemayor dice que el nombre genérico de “indios” es una invención del europeo que al llegar a América, se negaba a reconocer la especificidad social y humana de los pueblos originarios. Para el europeo el “indio” era el otro, el que se resistía al embate de la conquista y de la acción colonial (Montemayor; 2001: 23).

En 1798, aparece por primera vez en el Dictionaire de l' Academic Francaise, el vocablo clásico de indígena, para unirlo al de indio y así referirse a los originarios de un lugar o una región. A partir de entonces se generaron otras voces en América como el de indigenismo e indigenista. Sin embargo con la utilización de la palabra indígena no se alcanzó a identificar a ninguno de los pueblos singulares que se han resistido por más de quinientos años. (Montemayor, 2002: 25).

Así pues, después de conocer el origen y las connotaciones del empleo de las palabras indio e indígena será muy importante tomar en cuenta a Carlos Montemayor, cuando dice que las “políticas de indios” en la colonia y las “políticas indigenistas” en el México moderno, no son un conjunto ordenado de

planes y programas de gobierno, sino parte de un proceso político y social conflictivo. (Montemayor, 2002: 48).

2.1. La política indigenista postrevolucionaria y su proyecto educativo (1917-1934).

Al concluir el movimiento revolucionario, la nación tiene que enfrentarse a una serie de problemas, entre ellos a la situación indígena que imperaba y que había sido producto de largos años de marginación. Es en este momento que algunos pensadores se avocan a proponer ideas que conformarán al indigenismo como ideología nacional. Andrés Molina Enríquez, Manuel Gamio, José Vasconcelos y Moisés Sáenz son los principales personajes que se destacan por sus obras y acciones a favor del indigenismo nacionalista.

2.1.1. Las bases ideológicas del indigenismo.

Andrés Molina Enríquez es uno de los primeros ideólogos en ver al problema indígena con una visión nacionalista. Para él, la nación tenía que formarse de mexicanos que no fueran indios ni blancos, sino mestizos; de esta forma surgiría una raza mejor y se acabaría con el problema de la raza indígena. Esta posición en esencia era racista, ya que por un lado consideraba a la raza blanca como más avanzada y evolucionada y por el otro lado, buscaba acabar con la raza indígena.

Manuel Gamio es considerado otro de los precursores del indigenismo del siglo XX, en su obra *Forjando Patria* publicada en 1916, adopta una posición

parecida a la de Andrés Molina, pronunciándose por la fusión de razas y de las culturas para formar una patria poderosa y nacionalista.

En 1917, Manuel Gamio asume la Dirección de Antropología que dependía de la Secretaría de Agricultura y Fomento; poco después en 1921, estuvo al frente del Departamento de Educación y Cultura Indígena, en la Secretaría de Educación Pública de José Vasconcelos. Hacia 1922 se publica *La población del Valle de Teotihuacán*, investigación que Gamio coordinó y que marcó un hito para la antropología mexicana, por ser una de las pioneras en la orientación aplicada.

Para Manuel Gamio, el problema indígena tenía que ser resuelto por medio de un cambio cultural, que se gestaría por una serie de procesos de adaptación, difusión y creación cultural únicos, debiendo ir más allá de la fusión de culturas en una raza universal. También pensaba que a través del mestizaje se lograría la unidad étnica que haría armoniosas las relaciones raciales. Por otro lado, consideraba que la pluralidad lingüística impedía la buena comunicación, por ello era necesario impulsar al castellano como lengua oficial para alcanzar la uniformidad idiomática, sin perjuicio del uso de las “lenguas secundarias” (Gamio, 1916: 26).

Con estas ideas, Gamio crea una escuela de antropólogos, sociólogos y educadores que tienen el propósito de sustituir los rasgos negativos de las culturas indígenas, por otros positivos en materia de salud, educación, economía y gobierno, al mismo tiempo que exaltarían el arte, las artesanías indígenas y

postularían la conservación de las formas cooperativas del trabajo y el sentido de comunidad.

Es así que la propuesta de Manuel Gamio buscaba la integración de los indígenas a la nación mexicana, apoyado en los conocimientos antropológicos-sociales e insistiendo en el reconocimiento de la cultura indígena para la construcción de un Estado nacional posrevolucionario.

Vasconcelos es un idealista que pretende la formación de una nueva sociedad por medio de la educación y de la exaltación de las antiguas culturas occidentales. La disertación que hace sobre la conformación de una raza cósmica, como el producto de la fusión de los indígenas con los españoles, denota su preocupación por salvar a los indígenas de su estado de barbarie. Esta nueva raza, también denominada de bronce, representa al mestizo, pero instruido al estilo occidental.

En 1921, José Vasconcelos inspirado en el intelectualismo latino, es fundador de la Secretaría de Educación Pública. Las primeras Escuelas Normales Rurales, las Escuelas Rurales o Casas del Pueblo y las Misiones Culturales, están fuertemente influenciadas por el humanismo literario y se conciben con la idea de que el progreso y la liberación del indio se lograrán por medio de una educación occidentalizada (Aguirre, 1973: 90).

Bajo estas premisas, Vasconcelos condena a los indígenas a abandonar su propia identidad, para adoptar la de la mexicanidad, que desde una visión

nacional-revolucionaria, pretende la construcción de un México moderno y occidentalizado (Fell, 1996: 109-115).

2.1.2. La Escuela Rural y el inicio de la política indigenista.

Para algunos especialistas como Warman, la Escuela Rural que impulsara Moisés Sáenz hacia el año de 1922, marca el inicio de la política indigenista del estado mexicano. Esta escuela es diseñada con la idea de que la educación será el instrumento que transformará a los indígenas. Sáenz la sustenta en acciones prácticas como el trabajo en los gallineros, los huertos y parcelas escolares, así como en el trabajo comunitario; de esta forma se pretende la consolidación del espíritu rural, del reparto agrario y del arraigo a nuevas formas de producción.

Un año más tarde, las escuelas rurales se convirtieron en Casas del Pueblo, y en 1924 se fundó en la ciudad de México la Casa del Estudiante Indígena, que se convirtió en un internado para indígenas. Durante los años veinte, la Escuela Rural y las Casas del Pueblo tuvieron la misión de romper las barreras lingüísticas y culturales entre los indios y mestizos; más tarde las Misiones Culturales recorrieron el país enseñando artes y oficios (Aguirre, 1973: 90).

La Escuela Rural se convirtió en una escuela para la comunidad, donde el énfasis se ponía en el desarrollo integral de la comunidad y no tanto en la instrucción individual y en la educación infantil. Según el mismo Sáenz (1936), los resultados fueron positivos en comunidades con un grado de aculturación y

una proporción de población bilingüe, sin embargo las acciones emprendidas por maestros normalistas que sólo hablaban español, mostraron ser ineficientes en comunidades monolingües.

En 1931, Moisés Sáenz creó una Estación Experimental de Incorporación del Indio en Carapán, Michoacán, que con el propósito de hacer un estudio sociológico y antropológico, buscaba transformar la cultura indígena para integrarla a la cultura nacional.

La visión de que la educación sería el instrumento para modernizar al México indígena, permeó la política indigenista de los años veinte y duró hasta los años cuarenta. Asimismo, la Escuela Rural al objetivizar al indio, sirvió a los propósitos integralistas de esa época. Los conocimientos que se obtuvieron de la cultura indígena, sus prácticas económicas y sus tradiciones nativas, fueron reinterpretados y sustituidos por la escuela, con el fin de castellanizar y alfabetizar a los indígenas (Acevedo, 1988: 224).

Los precursores del indigenismo nacional-revolucionario tenían como premisa dos elementos, que estarían presentes en la política indigenista oficial o institucionalizada, que sería la pretensión de la integración del indio a la sociedad mexicana y la asimilación de las culturas indígenas por la cultura nacional mestizada y occidentalizada, mediante un proceso de aculturación que promoverían los indigenistas mexicanos. Se trataba a toda costa de fortalecer un nacionalismo retomando las culturas indígenas como un elemento de identidad

nacional producto de la historia, pero el indio tenía que desaparecer o, mejor dicho, integrarse.

2.2. El Indigenismo Institucional y la alfabetización en lenguas indígenas para la castellanización (1934-1964).

2.2.1. El indigenismo cardenista.

En 1931, Narciso Bassols es nombrado secretario de educación pública, que junto a Luis Enrique Erro, dan forma y sustento ideológico a la educación técnica. Esta nueva visión resaltaba la importancia de considerar el valor económico de la educación, privilegiando la técnica y su utilitarismo sobre la cultura y el humanismo de José Vasconcelos. Tanto Bassols como Enrique Erro eran anticlericales y pensaban que la única manera de resolver los problemas económicos de la nación era preparando gente.

Al final del gobierno de Abelardo Rodríguez se modificó el artículo tercero constitucional para imprimir a la educación un carácter socialista. Por lo que al iniciar Cárdenas su gobierno en 1934, la recién nombrada escuela socialista instauró un discurso político, donde el Estado regulaba el proyecto educativo. Esta situación provocó el descontento de la iglesia católica y reavivó el conflicto religioso que se había dado con las políticas callistas.

La visión socialista de la época representada por Genaro Vázquez y Vicente Lombardo Toledano imaginaba que los indígenas se iban a mexicanizar por medio de una Reforma Agraria y del acceso a nuevas tecnologías. De esta

forma se consideraba a los indígenas como actores potenciales de un desarrollo capitalista. Sin embargo también se pensaba que los indígenas tenían que ser controlados por los aparatos del Estado recién creados, como las ligas y comités agrarios integrados en la Central Nacional Campesina y al Partido Nacional Revolucionario.

En 1935, durante el primer año de gobierno del general Lázaro Cárdenas se crea el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (DAAI) y con ello se inicia el periodo del indigenismo oficial. Este organismo se encargaría de promover la política del gobierno federal, al mismo tiempo que se haría responsable de atender los problemas indígenas y de gestionar los recursos económicos para solucionarlos (Pozas, 1954: 254).

Al ser incluidos los indígenas al sector campesino, el DAAI sería la instancia que verificaría y daría seguimiento a las políticas socialistas que se implementarían en esta población.

Durante los primeros años de gestión del DAAI, Miguel Othón de Mendizábal funge como asesor y sugiere que este organismo debería hacer diagnósticos rápidos y prácticos para resolver problemas concretos, pero que también era necesario que otra institución se dedicara a realizar investigación más profunda. Es así que surge en 1938 el Instituto Nacional de Antropología cuyo objetivo central sería el estudio de las etnias del país.

La política cardenista en materia indígena abarcó varios aspectos; entre otros, se creó en 1936 la primera comisión Intersecretarial en la Tarahumara, para investigar las condiciones de vida de los indígenas que la habitaban. En 1937 se creó el Departamento de Educación Indígena en la Secretaría de Educación Pública (SEP); ese mismo año se crearon dos comisiones intersecretariales más: una para la región otomí en Hidalgo y otra en la mixteca oaxaqueña.

En 1939, el Departamento Autónomo de Asunto Indígenas convoca a la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüísticas (después se convierte en el Consejo de Lenguas Indígenas) para estudiar la problemática de la educación indígena. Los acuerdos que se toman en dicha Asamblea, llevan a formalizar el **Proyecto Tarasco**, como un experimento que utilizaría métodos de alfabetización bilingüe (Swadesh, 1939).

Derivado del **Proyecto Tarasco** y para coadyuvar con la tarea de estudiar las lenguas indígenas de México, el presidente Cárdenas invita al Instituto Lingüístico de Verano (ILV), una organización evangélica norteamericana que tenía experiencia en alfabetizar en lenguas vernáculas en diversas partes del mundo. Así fue que en 1939, el **Proyecto Tarasco** coordinado por Mauricio Swadesh inicia la preparación de alfabetos y cartillas para castellanizar y desarrollar a la población indígena, a través de la alfabetización en su lengua nativa. Mientras tanto el discurso oficial mantenía una postura contraria, fomentando la castellanización directa (Acevedo 1988: 224).

A finales del gobierno cardenista en 1940, se realiza en Pátzcuaro, Michoacán, el Primer Congreso Indigenista Interamericano que condujo a la creación del Instituto Indigenista Interamericano, cuya sede se encuentra en México. En este Congreso participaron pedagogos, lingüistas, antropólogos y otros especialistas que idearon el enfoque indigenista integral.

Según este enfoque era necesario fomentarse, además de la educación un cambio cultural mediante acciones integrales en todos los ámbitos: económico, infraestructura, modos de vida, hábitos de consumo, organización social y política, etcétera (Stavenhagen, 1988). Estas ideas fueron promovidas años después por Alfonso Caso y Aguirre Beltrán, en los centros coordinadores indigenistas del Instituto Nacional Indigenista.

Ya en el gobierno de Ávila Camacho se abandona el proyecto de alfabetización tarasca y se reestablece el Departamento de Misiones Culturales; posteriormente en 1944, se crea el Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües. A finales del gobierno de Ávila Camacho desaparece el DAAI y dentro de la Secretaría de Educación Pública se crea la Dirección General de Asuntos Indígenas, con el fin de evaluar la política indigenista, investigar la problemática indígena y elaborar proyectos específicos para el Ejecutivo.

2.2.2. Creación del Instituto Nacional Indigenista (INI)

En 1948, en el gobierno de Miguel Alemán, se funda el Instituto Nacional Indigenista (INI), respondiendo a los acuerdos tomados en el Primer Congreso

Indigenista Interamericano. El INI, que tuvo como su primer director al doctor Alfonso Caso, sería el organismo encargado de investigar, consultar y ejecutar todas las acciones destinadas a las poblaciones indígenas, mediante los Centros Coordinadores Indigenistas que serían abiertos.

Al parecer significaba revivir al viejo DAAI, ya que dependía directamente del Presidente, pero con más funciones y responsabilidades, ya que debía coordinarse con otras instancias que tuvieran relación con las comunidades indígenas como la Dirección General de Asuntos Indígenas, las secretarías de Salubridad, Gobernación, Agricultura, Recursos Hidráulicos, Comunicaciones y Obras Públicas; así como con otros organismos, como el Departamento de Asuntos Agrarios, el Banco de Crédito Ejidal, el INAH y la UNAM.

Alfonso Caso, fue uno de los grandes impulsores del indigenismo, coincidía con las ideas de Molina Enríquez, Gamio y Vasconcelos al pensar que el indio por medio de la modernidad se integraría a la nación mexicana. En este sentido, Caso pensaba que para modernizar y mexicanizar a los indígenas, era necesario que hablaran español y se integraran a las instituciones oficiales del Estado (Acevedo, 1997: 197). De allí la importancia de la educación para cambiar la conciencia del indio y lograr que renunciaran a su identidad étnica.

El INI recuperó y tomó como base los aportes del **Proyecto Tarasco** y del **Instituto para la Alfabetización en Lenguas Indígenas** de Mauricio Swadesh, para iniciar trabajos con promotores culturales bilingües; en Chiapas con los tzeltales y tzotziles, en Chihuahua con los tarahumaras y en Oaxaca con los

mixtecos y los mazatecos. Los promotores eran jóvenes con educación primaria, originarios de las comunidades, que mediante algunos cursos eran capacitados para alfabetizar en lenguas indígenas y castellanizar, así como para promover el desarrollo de la comunidad con actividades agropecuarias, de salud y de infraestructura.

Este proyecto piloto se desarrolló de 1952 hasta 1963, las experiencias fueron expuestas en la **VI Asamblea Nacional Plenaria del Consejo Nacional Técnico de la Educación** de 1963 y producto de su evaluación fue la creación del Servicio Nacional de Promotores Culturales Bilingües a cargo de la Secretaría de Educación Pública.

En 1951 se creó el Centro Coordinador Indigenista de la Región Tzeltal-Tzoltzil, en San Cristóbal de las Casas, cuyo primer director fue el doctor Gonzalo Aguirre Beltrán, que contó con el apoyo de Julio de la Fuente, un reconocido educador. El propósito de este centro fue coordinar a las dependencias gubernamentales para atender los problemas de la meseta chamula. Con el paso de los años los Centros Coordinadores Indigenistas (CCI) atenderían principalmente tres aspectos: asesoría técnica agrícola, educación bilingüe y salud comunitaria, para lo cual se requerían de agrónomos, maestros y médicos rurales. Otro de los aportes importantes de Aguirre Beltrán fue su teoría de la aculturación, que aplicado al indigenismo, pretendía incorporar la cultura indígena al ámbito nacional, por medio de avances tecnológicos. Por su parte Julio de la Fuente se enfocó en la aplicación de esta teoría a la educación.

Sostuvo que la escuela por medio de la alfabetización, la preparación técnica y el desarrollo profesional, podría funcionar como el espacio de transición que conduciría a las culturas indígenas a la integración nacional y a la modernidad (Berthely, 2003: 84-85).

Al final del periodo de M. Alemán se creó otro Centro Coordinador en la región tarahumara. En el periodo de Ruíz Cortínez se crearon tres Centros Coordinadores en diferentes regiones indígenas de Oaxaca, con el fin de promover el desarrollo regional. Durante el periodo de López Mateos se crearon cinco Centros Coordinadores, y durante el periodo de Díaz Ordaz sólo se creó un Centro Coordinador en la sierra norte de Puebla. En estos años de 1948 a 1968, la acción educativa de los Centros Coordinadores Indigenistas, se desarrolla en forma paralela con la de otras instituciones dedicadas formalmente a la educación de los indígenas, como los Centros de Capacitación Indígena (internados) y las Misiones de Mejoramiento Indígena dependientes de la Dirección General de Asuntos Indígenas de la SEP. (Elba Gigante, 1991)

El Instituto Nacional Indigenista durante sus dos primeras décadas, siguió las directrices de Alfonso Caso como su principal organizador y de Gonzalo Aguirre Beltrán con sus teorías del integracionismo indigenista. La política indigenista de esta administración se basa en las acciones que se realizan en los Centros Coordinadores Indigenistas. La visión que orienta estas acciones busca abordar el problema indígena de una manera integral, con esfuerzos en el ámbito educativo, agrícola, de salud, de comunicación, de justicia, de vivienda y de

servicios. De esta forma se pretendía el desarrollo de las comunidades indígenas y su integración de una manera equilibrada a la nación mexicana.

Sin embargo, la política indigenista continúa su búsqueda por conseguir un país en donde toda su población hable una sola lengua y tenga una sola cultura. A pesar de que en el discurso y en la teoría se diga que se respetarán los valores étnicos, en la realidad se marginan las distintas lenguas de origen prehispánico, llamándolas peyorativamente “dialectos”, además de que se olvida la riqueza cultural y lingüística de ciertas regiones y las formas organizativas de las comunidades indígenas.

2.3. La participación indígena en la propuesta de Educación Bilingüe Bicultural (1964-1989).

A partir de 1964 empezó a reconocerse que no bastaba el bilingüismo para educar y castellanizar a los pueblos indígenas: era necesario tomar en cuenta el contexto cultural indígena.

2.3.1. Los indígenas organizados y la educación bilingüe y bicultural.

En el año de 1964, se creó el Servicio Nacional de Promotores Bilingües, primero dependiente de la Dirección General de Asuntos Indígenas y después en la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (DGEEMI). Durante aproximadamente doce años, de 1964 a 1976, se preparan a catorce mil quinientos promotores que empezaron a trabajar la Educación

Bilingüe Bicultural con los niños indígenas en todos los grados de la educación primaria (Torres, 1991: 48).

Los Centros Coordinadores del Instituto Nacional Indigenista en conjunto con la Dirección de Asuntos Indígenas de la SEP, habían emprendido desde los años cincuenta acciones educativas en las comunidades indígenas. Para finales de la década de los sesenta y principios de los setenta existía un número significativo de indígenas con educación escolar que empezaban a reclamar sus derechos. Por otro lado, al interior del INI se levantan grupos de antropólogos que proponen otra forma de ver el problema indígena, e insisten en que se debe reconocer la realidad pluriétnica y plurilingüística del país. (Medina, 2000)

A partir de estos acontecimientos los promotores indígenas empiezan a tomar conciencia del papel tan importante que tenían como intermediarios entre el sistema educativo nacional y sus propios pueblos. Anteriormente el mismo sistema los había relegado, al hacerles creer que como indígenas su cultura y lengua eran inferiores, por lo que tenían que olvidarla. (Ruiz, 1993: 17)

En el sexenio de Luis Echeverría Álvarez, el indigenismo en materia educativa se institucionaliza con la creación de la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena en 1972. Con base en el concepto de “agentes de aculturación” acuñado por Julio de la Fuente y apoyados en una fuerte estructura administrativa, se logra impulsar y multiplicar a los promotores indígenas que eran extraídos de sus propias comunidades. (Berthely, 2003: 85)

También los internados indígenas se transformaron en centros de enseñanza

extraescolar, y se reforzó la acción indigenista a través de diferentes planes, como el Chontalpa, el Huicot y de Acción en la Tarahumara; además, se buscó la participación de las comunidades en la elaboración de programas. (Antequera, 2004: 58)

Desde los años sesenta y con más énfasis en los setentas, los indígenas empiezan a formar organizaciones para externar sus opiniones en cuanto a sus derechos y a su situación en general. En el sexenio del presidente Echeverría, la coyuntura resultó favorable para que los promotores y maestros indígenas participaran en la Organización de Profesionistas Indígenas Nauas, A. C. (OPINAC) en 1973; en el Congreso Indígena de Chiapas en 1974; en el Congreso Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI) en 1975; en la Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües, A. C. (ANPIBAC) en 1977 y en el Consejo de Pueblos Indígenas del Valle Matlatzinca del Estado de México en 1978.

En el Primer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas realizado en Pátzcuaro, Michoacán en 1975, se integró el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas. Las conclusiones de este congreso se plasmaron en un documento, denominado Carta de Pátzcuaro, en donde se demandaba al Estado oficializar las lenguas indígenas, proveer una educación bilingüe bicultural y permitir la participación de los indígenas en todas las acciones que emprendieran las instituciones educativas (Torres, 1991: 52).

En otro frente, la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües (ANPIBAC) realizó en 1979 el Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe y Bicultural, para analizar la educación indígena. En cuanto a la educación se concluyó que hasta ese momento no había contribuido a fortalecer la identidad indígena, sino que había sido una educación “colonizante” que servía para mantener y reproducir la explotación económica, la dominación cultural, la discriminación racial y la manipulación política de los grupos nativos. (ANPIBAC, 1979: 81)

A nivel internacional, en el año de 1977, se celebró el Segundo Congreso de Barbados, que acordó promover la autogestión y la autodeterminación de las comunidades indígenas, como alternativa al paternalismo de Estado. En otras partes del mundo los movimientos étnicos cobraban gran importancia y como resultado de las presiones sociales y culturales que provocó el nuevo orden económico mundial, los Estados nacionales comenzaron a negociar sus políticas educativas destinadas a las poblaciones indígenas. Es así que en Latinoamérica surge la política educativa denominada bilingüe bicultural y que es adoptada por el Estado mexicano.

Una de las demandas de los promotores y maestros indígenas era que la educación para los grupos étnicos tuviera la misma importancia presupuestal y técnica que la “educación nacional”. Es por ello que durante los sexenios de los presidentes Echeverría (1970-1976) y López Portillo (1976-1982), el gobierno aumentó el gasto en los Centros Coordinadores Indigenistas, en escuelas,

albergues y en innovar la estructura administrativa con la formación en la SEP de la Dirección General de Educación Indígena en 1978. (De la Peña, 2002: 49)

El INI con Gonzalo Aguirre Beltrán como director, aumentó su presupuesto en 1976 a 466 millones de pesos, cuando en 1971 era de 391. Esta derrama económica hizo posible la creación de múltiples programas y fideicomisos, así como la construcción de 58 Centros Coordinadores en las regiones indígenas de los estados de Oaxaca, Yucatán, Chiapas, Estado de México, Hidalgo, Puebla, Querétaro, Veracruz, Guerrero, Quintana Roo, Michoacán, Tabasco, Sonora, San Luis Potosí, Baja California, Sinaloa, Campeche, Chihuahua y Durango. (Bello Domínguez, 2007: 43).

El gobierno de López Portillo dio continuidad a la política indigenista de corte populista. En 1977 creó la Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados (COPLAMAR), como un programa integral que buscaba el mejoramiento de las zonas marginadas o pobres, entre ellas las indígenas.

En esta nueva organización el INI representaría un papel central en la instrumentación de la COPLAMAR, ya que con los recursos dispuestos desde el sexenio de Echeverría, podría promover obras y servicios en muchas de las zonas rurales marginadas del país. Por ello no fue casual que para la coordinación general de la COPLAMAR fuera designado Ignacio Ovalle Fernández, director del Instituto Nacional Indigenista. (Bello Domínguez, 2007: 48)

La COPLAMAR organizaba las acciones en materia de alimentación, salud, educación, producción, caminos, agua potable, vivienda y electrificación. Acorde con esta política, el Instituto Nacional Indigenista pasó a depender orgánicamente de la COPLAMAR, creándose 14 Centros Coordinadores, llegando a ser 84 en 1982, y se establecieron 1251 albergues escolares para niños indígenas.

La COPLAMAR significó la instauración de programas de combate a la pobreza, producto de una política gubernamental que pensaba que los indígenas y pobres eran indigentes que requerían la asistencia social del Estado, olvidando políticas que propiciaran el desarrollo de las comunidades. (Nolasco, 2003) A pesar de que en los planteamientos programáticos de la COPLAMAR y del INI retomaron la concepción de participación indígena, producto de las exigencias emitidas en los Congresos Indigenistas y en la ANPIBAC, la representación indígena en los Consejos Coordinadores fue eminentemente corporatizador. (Bello Domínguez, 2007: 48)

2.3.2. El modelo educativo bilingüe bicultural en la Dirección General de Educación Indígena (DGEI).

Las demandas educativas de los promotores y maestros bilingües surtieron efecto en las autoridades de la SEP, al crearse la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1978. De esta forma el modelo educativo bilingüe bicultural se legitima en esta nueva Dirección

Este paradigma educativo proponía el desarrollo equilibrado de las dos lenguas y el conocimiento de la cultura indígena a la par de la cultura nacional. Con respecto a la dimensión bilingüe, se realizaron varios estudios lingüísticos y semióticos sobre la enseñanza en lenguas indígenas que permitieron vislumbrar su desarrollo en la comunicación. Con base en estos trabajos se diseñaron estrategias de planeación idiomática que buscaban revitalizar las lenguas nativas, fortaleciendo el sentimiento de pertenencia étnica. (Berthely, 2003: 87-88)

Sin embargo, en cuanto a la dimensión bicultural, las corrientes pedagógicas, sociológicas y antropológicas que participaron en la configuración de este nuevo modelo educativo, empezaron a privilegiar la enseñanza de contenidos étnicos en detrimento de los contenidos nacionales que eran considerados como occidentales y mestizos.

El modelo educativo bicultural de la DGEI se fue conformando de las teorías de la reproducción social con sus conceptos de arbitrario cultural y violencia simbólica, así como de las tesis marxistas de colonización, imperialismo y dominación que situaban a la escuela como aparato ideológico del Estado. Se promovieron ideas como la de descolonizar y preservar la identidad étnica, en contra de la cultura occidental que por muchos siglos había actuado violentamente, excluyendo a los pueblos indígenas del país. (Berthely, 2003: 88)

Al ser creada la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), absorbió todas las escuelas y maestros de las zonas indígenas, pero supervisadas y

vinculadas a los Centros Coordinadores del INI. Así que ambas instituciones trabajaron en forma conjunta y recibieron fuertes recursos económicos para alfabetizar en las áreas indígenas. En el periodo 1979-1982, la SEP impuso en sus programas la meta que todos los niños cursaran su primaria completa, incluyendo la castellanización en las primarias bilingües de la población indígena. (Bello Domínguez, 2007: 49)

Al ser creada la DGEI, adquirió la responsabilidad de desarrollar métodos pedagógicos adecuados al nuevo modelo educativo, producir programas y materiales didácticos, así como capacitar a los docentes. Por ello en 1979, la SEP y el INI establecieron un convenio con el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en antropología Social (CIESAS), para que en Pátzcuaro se pusiera en marcha el Programa de Formación Profesional en Etnolingüística, dirigido a los estudiantes de origen indígena. Una década más tarde la Universidad Pedagógica Nacional abrió la Licenciatura en Enseñanza Indígena. (De la Peña, 2002: 49)

Con respecto a los nuevos materiales educativos, la DGEI avanzó muy lentamente, al principio rechazó las aportaciones hechas por el Instituto Lingüístico de Verano y después existió poca coordinación con las organizaciones de intelectuales étnicos que generaron los alfabetos y textos en lenguas indígenas. A pesar de estas problemáticas, la DGEI se esforzó en elaborar libros elementales en más de 40 lenguas vernáculas que en la práctica fueron muy poco utilizados. (De la Peña, 2002: 49)

El problema más grave en cuanto a la enseñanza fue que los maestros no entendieron el modelo de educación bilingüe bicultural. En este sentido se han hecho varias investigaciones antropológicas y lingüísticas en donde el bilingüismo pedagógico se define como un bilingüismo sustractivo, es decir se enseña la lengua nativa con el fin de desaparecerla después. Esto se refleja también en que las escuelas bilingües mantuvieron el mismo currículo que llevaban las escuelas monolingües en español, usando los libros de texto gratuito de las materias de español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales. (De la Peña, 2002: 50)

Con la toma de poder de Miguel de la Madrid a la presidencia de la república, inicia también la agonía del indigenismo mexicano. Ante la crisis económica, De la Madrid acude al Banco Mundial y al Fondo Monetario, para vender el futuro desarrollo de México al Neoliberalismo. Con ello se anula la principal premisa de la política mexicana que es la autonomía del Estado. (Sámamo, 2007: 208-209)

El sexenio de Miguel de la Madrid marca un deslinde de las anteriores políticas populistas y del Estado benefactor, hacia una economía de libre mercado con consecuencias en el recorte del gasto social.

El gobierno de Miguel de la Madrid propuso una política indigenista de supuesta participación, sin embargo no tuvo éxito entre las comunidades indígenas, ya que no fueron apoyados con financiamiento en proyectos productivos, ni en la promoción del desarrollo comunitario. El Estado dejó que

las comunidades subsistieran como pudieran ante la apertura del mercado, lo que provocó el descontento general de la población indígena. (Medina, 1999: 344)

Capítulo 3. La consolidación del Neoliberalismo, las demandas indígenas y la Educación Intercultural Bilingüe (1990-2012).

En la última década del siglo XX el tema de educación indígena pasó del planteamiento de educación bilingüe-bicultural a un proyecto de educación intercultural bilingüe para todos los mexicanos. Esta propuesta surge a raíz de una serie de demandas indígenas, así como de acontecimientos a nivel internacional, que llevan al gobierno mexicano a concretar reformas a la constitución mexicana y en donde se define al país como multicultural² y plurilingüe.

3.1. El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, la reforma constitucional al artículo 4° y 27 y los acuerdos de San Andrés.

A partir del sexenio de Carlos Salinas de Gortari la política indígena cambia, se establece el Programa Solidaridad para atender el problema de los grupos vulnerables, entre ellos los pobres y los indígenas. En abril de 1989 se crea la Comisión Nacional de Justicia para los Pueblos Indígenas, encabezada por Arturo Warman, entonces director del INI.

² Sobre este tema, véase el apartado 1.6 La crisis de los Estados-nación y el multiculturalismo.

En 1990, México ratifica el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre pueblos indígenas y tribales, como consecuencia de un movimiento que se estaba dando en los países latinoamericanos por el reconocimiento de la situación lingüística y cultural. Este Convenio constituye el marco legal más avanzado en cuanto a los derechos sobre la tierra, el respeto socio-cultural y a la autonomía indígena (De la Peña, 2002). También ha sido la herramienta para hacer valer los derechos indígenas en los países que no cuentan con una legislación específica sobre el tema, y al ser un convenio internacional ratificado por los gobiernos, tiene la fuerza legal equivalente a la constitucional en los países democráticos.

Los países firmantes del convenio se comprometían a realizar los cambios legales que permitieran acciones a favor de los derechos indígenas. Es así que en marzo de 1990, la Comisión Nacional de Justicia le presenta al presidente Salinas una propuesta para modificar el artículo 4to y se promulga la reforma constitucional en enero de 1992. En esta enmienda constitucional se reconoce que México es una nación multicultural y plurilingüe, sustentada en sus pueblos indígenas. Este hecho constituye un viraje en la concepción de México como país y en la importancia otorgada a la diversidad cultural, ya que por décadas se buscó la unidad nacional mediante la homogenización cultural (De la Peña, 2002).

Sin embargo, a pesar de la modificación al artículo 4° constitucional, en materia educativa, el “Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa” que

se instrumentó en el sexenio de Salinas, los indígenas no son tomados en cuenta, ni se hace referencia a la diversidad lingüística y cultural del país.

El 1ro de enero de 1994 el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) se levantó en armas, a consecuencia, entre otros factores, de las modificaciones que se hicieron al artículo 27 constitucional hechas en 1992 y que sirvieron de antecedente a la firma del Tratado de Libre Comercio. La reforma al artículo 27 de la Constitución permitió pasar a propiedad privada la tenencia ejidal y comunal de la tierra, afectando los derechos comunales indígenas. Estas modificaciones contradicen las garantías que el gobierno mexicano había firmado en el Convenio 169 de la OIT.

El movimiento zapatista adquiere relevancia porque pone en el debate nacional la situación indígena que prevaleció por más de 500 años. Esto condujo al diálogo entre el EZLN y el gobierno federal sobre identidad, derechos y cultura indígena, que posteriormente se formalizó con la firma de los Acuerdos de San Andrés. En este documento se menciona que la educación que imparta el Estado debe respetar los saberes, tradiciones y formas de organización; así como debe ser intercultural.

Las políticas instrumentadas por los gobiernos de Miguel de la Madrid y Salinas de Gortari dejaron de atender las demandas indígenas, entre las más sentidas estaban el reconocimiento de los derechos y la cultura indígenas que no se había reglamentado, a pesar de la reforma al artículo 4to constitucional. La política del gobierno de Zedillo siguió las directrices de la de Salinas, primero

intentando resolver el conflicto con presencia militar y después negociando con los zapatistas (De la Peña 2002).

Por otro lado, en el INI se vivía una serie de desencuentros entre la postura oficial del gobierno y las organizaciones indígenas independientes. Uno de los puntos más álgidos ocurre en 1992, con la conmemoración del V Centenario del Descubrimiento de América, donde las organizaciones indígenas independientes califican al INI como la organización gubernamental que le ha dado continuidad a la opresión española (Medina 2000).

Hacia el año de 1995, a través de Carlos Tello, el INI elaboró un documento en donde planteaba una nueva relación del Estado con los pueblos indígenas, reconociendo sus derechos, autonomía y autodeterminación. Sin embargo, esta propuesta no tuvo la aceptación del gobierno de Zedillo y el INI. Al cumplir sus cincuenta años de vida, el INI continuó realizando las tareas que históricamente se le habían asignado.

3.2. Marco legal y política en materia de lenguas hacia los pueblos indígenas

México al igual que varios países latinoamericanos se ha definido como un país multicultural, lo que se manifiesta en la reforma del artículo 4° y posteriormente en la modificación al artículo 2do. de la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos en el año de 2001, durante el gobierno de Vicente Fox. Esta reforma, que reconoce la presencia de diversos pueblos

indígenas con cultura y lengua distintas que viven en el territorio nacional, es el resultado de una amplia gama de esfuerzos de movilización indígena, que influyeron en los proyectos que presentaron distintos organismos al gobierno.

Probablemente la mayor influencia ha sido el movimiento zapatista y los Acuerdos de San Andrés, porque a pesar de la existencia de acuerdos y documentos sobre derechos indígenas, que el gobierno conocía y había firmado, en la realidad no eran puestos en práctica. Ahora con las reformas a la Constitución, el Estado se obliga a promover las lenguas y las culturas indígenas como parte esencial del patrimonio cultural de la nación.

En el plano internacional, la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultural de las Naciones Unidas mejor conocida como la UNESCO, desde el año 1953 ha promovido la educación primaria en lengua materna. En el 2001, la UNESCO publica la *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*, en la que se manifiesta la defensa de la diversidad cultural, por lo que insta a procurar que todas las culturas puedan expresarse y darse a conocer, así como se hace necesario fomentar la diversidad lingüística en todos los niveles de la educación (UNESCO 2003).

En el 2003 fue aprobada, en México, la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. Esta ley reconoce el derecho de la población indígena a la educación bilingüe, independientemente del nivel educativo, asimismo asume la obligación del Estado para promover el uso y la práctica de las lenguas indígenas (Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas

2003). También en el 2003, se aprueba la *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación*, cuyas acciones deben favorecer la igualdad de oportunidades por medio de programas educativos que promuevan el intercambio cultural, así como de campañas de información que promuevan el respeto a las culturas indígenas.

Así pues con el reconocimiento constitucional de la diversidad cultural y lingüística que existe en el país, se han generado las condiciones legales para que avancen iniciativas legislativas y políticas que promuevan el uso de las lenguas indígenas.

En el sector educativo se han creado una serie de instituciones públicas: En el año 2001, se creó la *Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB)* de la *Secretaría de Educación Pública*, con el fin de promover programas innovadores de educación intercultural, desarrollando modelos curriculares que atiendan la diversidad, el desarrollo y la difusión de las lenguas indígenas (CGEIB 2006). En el 2003, se crearon dos instituciones, la primera fue el *Instituto Nacional de Lenguas Indígenas*, que tiene a su cargo la primera fase de planificación lingüística de las lenguas indígenas; y la segunda fue la *Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas*, que coordina proyectos de investigación y desarrollo y que sustituyó al Instituto Nacional Indigenista.

3.3. La Educación Intercultural Bilingüe.

Reconocer jurídicamente que México es un país multicultural y plurilingüe, ha llevado al Estado a formalizar una política educativa de tipo intercultural. Para ello basa su discurso en el concepto de interculturalidad, con el que se pretende superar al de multiculturalidad, que según algunos teóricos se refiere a la coexistencia de diferentes culturas en un mismo territorio, pero que no aborda la relación que existe entre ellas. Por eso, desde la concepción oficial, Sylvia Schmelkes señala que para ser un país intercultural, primeramente es necesario erradicar la situación actual caracterizada por la multiculturalidad, donde existen relaciones entre culturas de opresión, explotación, marginación y dominio. (Schmelkes, 2002)

De esta forma, en el discurso oficial, la educación intercultural surge como una respuesta a los grupos culturalmente diferenciados que conviven y se confrontan en una sociedad, convirtiéndose en una propuesta socio-cultural que defiende los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos menos favorecidos. En este tipo de educación no se admiten entre las culturas ningún tipo de asimetrías políticas, económicas, sociales ni educativas, sino por el contrario, se ofrecen alternativas para la interacción de dos o más culturas de una manera equilibrada y equitativa.

Así pues, la visión que tiene el Estado de la interculturalidad es bastante idealista, porque supone una sociedad equitativa y democrática. Sin embargo, en nuestra sociedad ha existido una condición de conflicto entre culturas de

desigual poder: entre conquistadores y conquistados, entre mestizos e indígenas. Esta situación de asimetría también permea el ámbito escolar, pues es bien sabido que en las poblaciones indígenas los niveles educativos son inferiores a las urbanas no indígenas.

Es evidente que la educación no puede combatir todas las asimetrías que existen en nuestro país con respecto a los pueblos indígenas, y que la tarea es de todos, desde muy diversos niveles y sectores de la sociedad. Como respuesta a esta preocupación algunos teóricos institucionales, han propuesto, desde la educación, trabajar con los indígenas el conocimiento y la valoración de su propia cultura, y con los no indígenas el conocimiento, la valoración y el respeto hacia las culturas que habitan en el mismo país.

En este sentido es importante conocer las propuestas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de parte de las dos instancias oficiales del gobierno mexicano: la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB).

La DGEI publica en 1999 *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y niños indígenas*, un documento en el que se establece oficialmente la educación intercultural bilingüe para todos los niños indígenas. En el lineamiento 5 se define a la educación intercultural como *“aquella que reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística, promueva el respeto a las diferencias; procure la formación de la unidad nacional.....”*. Asimismo en el lineamiento 6 se refiere a la educación bilingüe como *“aquella*

que favorezca la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español, y elimine la imposición de una lengua sobre otra". Así pues, la Dirección General de Educación Indígena promueve una educación con enfoque intercultural, basada en el reconocimiento y la atención a la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas. En correspondencia con este enfoque, se plantea una educación bilingüe que privilegie el uso y la enseñanza tanto de lenguas indígenas como del español, para que los niños indígenas adquieran conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les permitan comunicarse oralmente y en forma escrita en ambas lenguas.

Posteriormente, en las lecturas complementarias de estos lineamientos, se dice que la interculturalidad debe entenderse en dos ámbitos: el de los servicios educativos destinados a los pueblos indígenas y el de los servicios destinados a la población no indígena, los cuales deben combatir toda manifestación de marginación y racismo.

A la DGEI le corresponden proporcionar los servicios educativos a la población indígena, que según datos propios atiende a casi el 28% de la población indígena, comprendida entre 0 y 14 años, en escuelas de educación inicial, preescolar y primaria. El resto de la población indígena es atendida por escuelas primarias generales y de educación comunitaria del CONAFE (DGEI, 2012).

La Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), creada en el gobierno de Vicente Fox, da a conocer en el 2006, el documento titulado

“El enfoque intercultural en educación: orientaciones para maestros de primaria”, donde establece que la interculturalidad valora la diversidad como una riqueza que permite el reconocimiento del otro como diferente. Desde este punto de vista, la educación intercultural tiene como finalidad superar la asimetría valorativa que provoca la discriminación de las minorías étnicas. Por ello se desarrolla el concepto de diversidad como ventaja pedagógica y se argumenta sus oportunidades en el aprendizaje. Es por eso que la educación para la interculturalidad puede abordarse desde la educación cívica y ética como una educación en valores y actitudes (Schmelkes, 2002: 3).

3.4. Implementación de la política educativa por la DGEI.

3.4.1. La población indígena

Los pueblos indígenas imprimen el sello distintivo de la diversidad social, lingüística y cultural en México. El Censo de Población y Vivienda 2010 señala que existen 6 695 228 personas de cinco años y más, hablantes de lengua indígena; esto representa el 6.6 por ciento de la población nacional. Sin embargo, se incurre en una subestimación al considerar indígenas sólo a quienes hablan una lengua originaria. Por eso la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) señala la cifra de 15.7 millones de indígenas, de los cuales 6.6 millones son hablantes de lenguas indígenas y 9.1 millones no hablan lengua indígena.

El “ser indígena” involucra aspectos de identidad cultural que van más allá de la sola condición de habla, y que tienen que ver con la reproducción del estilo de vida en los hogares donde el jefe, su cónyuge o algún ascendiente, es hablante de lengua originaria indígena. Por ello si se toma en cuenta el hogar como variable para cuantificar la población indígena ésta se eleva a casi dieciséis millones de personas.

Actualmente, en el país se reconocen 68 pueblos indígenas con lenguas y culturas diferentes. El Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) maneja once familias lingüísticas, 68 agrupaciones lingüísticas y 364 variantes en su “Catálogo de lenguas indígenas nacionales”, publicado en 2008, mientras que el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) en su Censo de población del 2010 reconoce 89 lenguas indígenas nacionales.

Los fines que persigue la educación intercultural bilingüe se dificultan debido en gran medida a la problemática histórica y contextual que impera en nuestra sociedad mexicana. Luis Enrique López (1988) señala que las sociedades latinoamericanas más que considerarse sociedades bilingües o plurilingües, deberían considerarse sociedades diglósicas, porque existe una lengua dominante y varias lenguas subordinadas. Las sociedades diglósicas generan actitudes diglósicas, es decir, fomentan vergüenza étnica entre las poblaciones que hablan una lengua subordinada, provocando que éstas se encuentren en peligro de extinción.

Por eso, aunque se siguen hablando alrededor de 90 lenguas indígenas, la vitalidad de cada una es diferente. De acuerdo con datos del INEGI del Censo de población de 2010, "...las lenguas con mayor número de hablantes son: náhuatl (23%), maya (11.5%), mixteco (7.1%), tseltal (6.9%), zapoteco (6.3%), tsotsil (6.2%), otomí (4.2%), totonaca (3.6%), mazateco (3.3%) y chol (3.2%), las diez lenguas representan el 75.3% de la población total de hablantes de lengua indígena, el resto de las lenguas representa un 24.7%".

El INEGI, señala que: "... en algunas lenguas indígenas el monto de población es tan pequeño que corren el riesgo de desaparecer, de acuerdo con la información censal del cuestionario básico, en 2010 hay 19 lenguas cuyo número de personas es inferior a cien; en otras siete el volumen oscila entre cien y doscientos; mientras que en once es superior a doscientos pero menor a mil personas"

Caso contrario ocurre con los hablantes del tseltal y el tsotsil cuyo volumen no sólo las posiciona dentro de las diez lenguas indígenas más habladas del país, sino que además, su estructura por edad es joven, en estos grupos lingüísticos la proporción de niños supera la tercera parte de su población total".

Desde el enfoque de la migración reciente se observa que 2.6% de la población hablante de lengua indígena de cinco años y más reside en una entidad distinta a la que tenía en 2005.

De acuerdo con la información que proporciona el INEGI en el Censo de 2010 “... en doce estados del país, ubicados principalmente en las regiones Centro, Sur y Sureste se localiza casi el 90% de la población que habla alguna lengua indígena: Chiapas (17.5%), Oaxaca (17.4%), Veracruz (9.6%), Puebla (8.9%), Yucatán (7.9%), Guerrero (7%), México (5.5%), Hidalgo (5.3%), San Luis Potosí (3.7%), Quintana Roo (2.9%), Distrito Federal (1.8%) y el resto de las entidades representa el (12.5%)”.

A pesar de la disminución del número de lenguas indígenas habladas, México sigue siendo uno de los dos países en el continente americano y uno de los nueve países en el mundo, que cuenta con más lenguas y culturas originarias vivas. (Programa de Revitalización, Fortalecimiento y Desarrollo de las Lenguas Indígenas Nacionales 2008-2012)

De acuerdo a varios estudios internacionales y nacionales, los indígenas componen la población que concentra los más graves indicadores de pobreza y marginación, así como los índices más negativos de desarrollo humano. (PNUD 2010, referido en CONEVAL, 2011: 11)

Las estimaciones de pobreza elaboradas por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), entre el 2011 y 2012, arrojan que la población hablante de lengua indígena (HLI) que se encontraba en pobreza casi duplicaba a la población no hablante (76.8 por ciento frente a 43.0); y que la que se encontraba en pobreza extrema fue casi cinco veces mayor (38.0 frente a 7.9 por ciento)

Con respecto a los municipios, el Censo de 2010 indicó que cerca de ocho de cada diez municipios indígenas o predominantemente indígenas son rurales. Profundizando en el análisis de los municipios en pobreza, existe una relación directa entre el volumen de población indígena y la pobreza, en municipios con escasa población indígena, cuatro de cada diez habitantes se encuentran en pobreza; pero en municipios con población indígena, nueve de cada diez personas están en pobreza. (CONEVAL, 2012: 15)

Como se observa en el siguiente cuadro, los quince municipios en extrema pobreza se localizan en los estados de Guerrero, Oaxaca, Chiapas y Veracruz con un alto porcentaje de población indígena. (DGEI, 2011: 27)

Cuadro 1.1. Municipios con mayor porcentaje de pobreza

Núm.	Entidad	Municipio	Porcentaje de población indígena
1	Guerrero	Cochoapa el Grande	82.6
2	Oaxaca	San Simón Zahuatlán	80.8
3	Chiapas	San Juan Cancuc	80.5
4	Veracruz	Mixtla de Altamirano	80.3
5	Chiapas	Chalchihuitán	79.8
6	Oaxaca	Coicoyán de las Flores	79.7
7	Chiapas	Aldama	78.8
8	Oaxaca	Santos Reyes Yucuná	77.4
9	Oaxaca	San Juan Petlapa	77.2
10	Guerrero	Metlatónoc	77.0
11	Veracruz	Tehuipango	76.8
12	Oaxaca	Huauteppec	76.5
13	Chiapas	Sitalá	74.6
14	Oaxaca	Santa Lucía Miahuatlán	73.9
15	Oaxaca	San Martín Peras	73.6

Fuente: Estimaciones del CONEVAL con base en el MCS-ENIGH 2010 y la muestra del Censo de Población y Vivienda 2010.

El informe sobre pobreza indígena de la CONEVAL, mostró que 79.5 por ciento de la población indígena se encuentra en situación de pobreza y de estos, 44.7 por ciento en pobreza extrema. Datos igual de graves revelan que 80.3 por ciento de la población hablante de lengua indígena tienen un ingreso inferior a la línea de bienestar y que el 83.5 por ciento carecen de acceso a la seguridad social. (CONEVAL, 2012: 140)

3.4.2. La educación pertinente e inclusiva en la educación básica

La educación indígena, por primera vez en la historia de la educación en México, es considerada en una reforma curricular. En el 2011, la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), aprobó como uno de sus principios “favorecer la inclusión para atender la diversidad”. Esto permite establecer la enseñanza de la lengua indígena en las primarias indígenas, así como orientar las directrices pedagógicas y lingüística para incorporar los elementos de la cultura y de la lengua indígena como materia curricular en los “Marcos curriculares” y “Parámetros curriculares” (DGEI, 2012: 53)

En el Acuerdo Secretarial 592 para la articulación de la educación básica y después en el Plan de estudios 2011, se menciona que la educación debe ser equitativa, pertinente e inclusiva, permitiendo el fortalecimiento de las lenguas indígenas y tratando de evitar su desaparición con el uso comunicativo en las escuelas indígenas.

Desde el 2008, la DGEI edita el libro “*Lengua Indígena Parámetros Curriculares*”, donde se establecen las bases para la elaboración de los programas de estudio para cada lengua indígena del país. De esta forma la SEP pretende con el enfoque de una educación inclusiva, la construcción de una nación plural en donde las lenguas y culturas indígenas sean tratadas con equidad. (DGEI, 2012: 55)

La DGEI estableció como objetivo general elevar de forma significativa el rendimiento académico de los alumnos que pertenecen al sistema de educación básica indígena, para ello esperaba que para el 2012, sus resultados igualen a la media nacional en las evaluaciones estandarizadas. (DGEI, 2012: 93)

En el marco del Plan de Estudios 2011 para la educación básica, los alumnos indígenas, además de leer y escribir en su lengua, deberán estudiar su composición y uso, para que puedan conservarla y utilizarla correctamente. Es por ello que a partir del 2008, la DGEI se ha preocupado por la creación de materiales en lengua indígena, ya que antes se utilizaban en las escuelas indígenas materiales en español. (DGEI, 2012: 94)

En el documento denominado: “*Atención educativa a la diversidad social, lingüística y cultural. Enfoques, acciones y resultados 2006-2012*”, la DGEI publica sus avances y logros en la educación inicial, preescolar y primaria que a continuación se presentan.

Educación inicial y preescolar indígena

La educación inicial se concibe como la atención institucionalizada de los niños de 0 a 3 años de manera intencionada y continua, apoyándose en evidencias científicas con pertinencia social, cultural, étnica y lingüística.

En el 2012 en la educación inicial indígena laboraban 2 724 docentes, que atendieron a 60 359 niños en 2 378 centros, como se observa en el cuadro 2.1.

Cuadro 2.1 Centros, alumnos y docentes de educación inicial indígena por entidad federativa. Ciclo escolar 2010-2012

Núm.	Entidades	Centros	Alumnos	Docentes
1	Baja California	4	41	4
2	Campeche	124	3 623	138
3	Chiapas	235	5 858	237
4	Chihuahua	50	986	51
5	Durango	69	1 421	71
6	México	96	2 259	100
7	Guerrero	55	1 122	60
8	Hidalgo	106	2 457	122
9	Jalisco	14	426	15
10	Michoacán	166	5 066	243
11	Morelos	19	482	28
12	Nayarit	90	1 966	90
13	Oaxaca	493	11 794	636
14	Puebla	47	1 020	48
15	Querétaro	23	352	23
16	Quintana Roo	105	3 196	126
17	San Luis Potosí	226	4 437	227
18	Sinaloa	68	2 287	99
19	Sonora	87	1 516	90
20	Tabasco	121	5 993	123
21	Tlaxcala	22	720	35
22	Veracruz	53	980	53
23	Yucatán	105	2 407	105
	Total	2 378	60 409	2 724

Fuente: Estadística básica de educación indígena, inicio y fin de cursos 2010-2011 y 2011-2012 p. 321.

La DGEI en 2010, desarrolló la serie del “*Marco Curricular de la educación inicial indígena. Un campo para la diversidad*”, constituido por 8 cuadernillos que busca apoyar a los maestros en la elección de la metodología de trabajo más adecuada para atender la diversidad social, cultural y lingüística de sus alumnos. (DGEI, 2012: 97)

En el siguiente cuadro, se muestran los alumnos de preescolar indígena.

**Cuadro 22. Alumnos de preescolar indígena por entidad federativa
Ciclos escolares 2006-2007 a 2010-2011**

Núm.	Entidades	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	Incremento*
1	Baja California	2 333	2 531	2 598	2 705	3 088	755
2	Campeche	4 113	4 159	3 881	3 819	4 485	372
3	Chiapas	73 711	74 848	75 229	77 720	79 902	6 191
4	Chihuahua	3 135	3 205	3 344	3 589	3 946	811
5	Durango	1 496	1 702	1 408	1 531	1 675	179
6	Guanajuato	304	381	325	262	351	47
7	Guerrero	35 891	36 552	38 019	37 933	39 570	3 679
8	Hidalgo	16 799	17 236	17 771	17 520	17 515	716
9	Jalisco	1 287	1 232	1 332	1 235	1 252	-35
10	México	12 394	12 346	12 434	12 270	12 546	152
11	Michoacán	10 823	10 877	10 877	11 591	12 854	2 031
12	Morelos	735	743	788	1 024	1 112	377
13	Nayarit	3 247	3 231	3 299	3 341	3 584	337
14	Oaxaca	69 746	69 156	69 537	69 584	72 138	2 392
15	Puebla	48 891	51 118	49 268	45 340	45 315	-3 576
16	Querétaro	3 037	2 969	2 791	2 978	2 931	-106
17	Quintana Roo	3 966	3 915	3 869	3 879	4 147	181
18	S.L.P.	15 596	15 482	13 957	13 390	13 549	-2 047
19	Sinaloa	1 153	1 253	1 067	1 018	1 062	-91
20	Sonora	7 369	6 489	7 052	6 901	7 591	222
21	Tabasco	7 165	7 202	7 260	7 345	7 541	376
22	Tlaxcala	1 552	1 547	1 561	1 545	1 559	7
23	Veracruz	37 267	35 074	35 127	36 521	36 884	-383
24	Yucatán	17 864	18 788	20 212	19 986	20 056	2 192
25	Nacional	379 874	382 036	383 006	383 027	394 653	14 779

* Se refiere al incremento de alumnos del ciclo escolar 2006-2007 al 2010-2011. Fuente: DGEI, 2012.

La educación preescolar se hizo obligatoria a partir de 2002, lo que implicó un reto para el sistema educativo, incluyendo a la educación indígena. En este sentido, la matrícula escolar entre los ciclos 2006-2007 al 2010-2011 se incrementó en 14,779 alumnos, que representa el 3.9 por ciento.

El siguiente cuadro resalta el incremento de los planteles de educación preescolar indígena en los estados de Chiapas, Guerrero, Oaxaca y Veracruz.

**Cuadro 23. Escuelas de preescolar indígena por entidad federativa
Ciclos escolares 2006-2007 a 2010-2011**

Núm.	Entidades	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	Incremento*
1	Baja California	34	36	40	44	47	13
2	Campeche	119	119	119	119	120	1
3	Chiapas	1 886	1 909	1 918	1, 955	1 952	66
4	Chihuahua	164	165	170	174	178	14
5	Durango	87	88	90	98	97	10
6	Guanajuato	4	4	4	4	4	0
7	Guerrero	733	755	770	772	791	58
8	Hidalgo	496	495	492	490	485	-11
9	Jalisco	55	55	57	56	54	-1
10	México	276	279	282	283	283	7
11	Michoacán	175	183	183	184	191	16
12	Morelos	10	10	10	13	15	5
13	Nayarit	107	108	108	106	108	1
14	Oaxaca	1 724	1 787	1 791	1 812	1 816	92
15	Puebla	939	951	957	952	953	14
16	Querétaro	85	84	84	84	84	-1
17	Quintana Roo	102	102	102	102	102	0
18	S.L.P.	422	423	423	421	420	-2
19	Sinaloa	33	33	32	32	32	-1
20	Sonora	224	228	227	226	227	3
21	Tabasco	134	133	134	134	134	0
22	Tlaxcala	19	19	19	19	19	0
23	Veracruz	1 161	1 163	1 173	1 184	1 188	27
24	Yucatán	278	279	283	283	281	3
25	Nacional	9 267	9 408	9 468	9 547	9 581	314

* Se refiere al incremento de escuelas del ciclo escolar 2006-2007 al 2010-2011. Fuente: DGEI, 2012.

Las entidades que cuentan con mayor cantidad de docentes de preescolar indígena son: Oaxaca, Chiapas, Veracruz, Puebla y Guerrero, tal y como se observa en el cuadro 2.4.

**Cuadro 2.4. Docentes de preescolar indígena
Ciclos escolares de 2006-2007 a 2010-2011**

Núm.	Docentes	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	Incremento*
1	Baja California	111	125	120	126	153	42
2	Campeche	220	220	206	205	257	37
3	Chiapas	2 933	3 040	3 017	3 093	3 268	335
4	Chihuahua	180	183	189	195	206	26
5	Durango	102	101	101	114	109	7
6	Guanajuato	10	14	14	13	19	9
7	Guerrero	1 476	1 509	1 527	1 542	1 799	323
8	Hidalgo	790	797	792	787	810	20
9	Jalisco	68	71	74	75	78	10
10	México	485	500	492	479	523	38
11	Michoacán	581	609	533	596	820	239
12	Morelos	29	37	36	37	46	17
13	Nayarit	155	155	156	154	175	20
14	Oaxaca	3 155	3 305	3 302	3 367	3 640	485
15	Puebla	1 636	1 728	1 758	1 754	1 935	299
16	Querétaro	109	118	120	119	126	17
17	Quintana Roo	211	214	194	192	235	24
18	S.L.P.	775	797	763	757	812	37
19	Sinaloa	49	52	49	49	51	2
20	Sonora	377	398	369	369	449	72
21	Tabasco	336	338	327	327	406	70
22	Tlaxcala	61	62	56	56	70	9
23	Veracruz	2 095	2 118	2 005	2 043	2 286	191
24	Yucatán	757	858	835	819	979	222
	Nacional	16 701	17 349	17 035	17 268	19 252	2 551
* Se refiere al incremento de personal del ciclo escolar 2006-2007 al 2010-2011. Fuente: DGEI, 2012.							

La DGEI, en el nivel preescolar también desarrolló el “*Marco Curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la Población Migrante*” para apoyar a los maestros en la contextualización y diversificación de estrategias en el aula.

Calidad de la educación primaria

En este nivel educativo se aborda el crecimiento de la matrícula y de los planteles de educación primaria indígena, así como las acciones más relevantes para mejorar la calidad educativa.

**Cuadro 3.1 Crecimiento de la matrícula en educación primaria indígena
Ciclos escolares 2006-2007 a 2010-2012**

Núm.	Entidades	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	Incremento*
1	Baja California	8 766	9 453	9 717	9 882	11 188	2 422
2	Campeche	2 688	2 760	2 851	2 759	2 833	145
3	Chiapas	232 260	237 763	237 696	238 112	239 945	7 685
4	Chihuahua	17 110	17 434	17 692	18 475	20 852	3 742
5	Durango	7 670	7 564	7 872	8 039	8 318	648
6	Guanajuato	1 104	1 114	1 244	1 273	1 366	262
7	Guerrero	95 173	97 298	98 710	99 866	102 947	7 774
8	Hidalgo	43 352	42 245	41 440	41 382	41 965	-1 387
9	Jalisco	5 592	5 745	5 917	6 099	6 375	783
10	México	18 375	18 433	18 570	18 680	19 023	648
11	Michoacán	25 349	24 714	24 714	24 126	24 346	-1 003
12	Morelos	925	1 140	1 082	1 092	1 176	251
13	Nayarit	8 991	9 292	9 248	9 438	9 627	636
14	Oaxaca	159 550	151 800	149 948	143 949	140 898	-18 652
15	Puebla	70 142	70 767	71 649	73 245	74 460	4 318
16	Querétaro	6 665	6 831	6 778	6 606	6 535	-130
17	Quintana Roo	3 895	4 013	4 038	3 990	4 062	167
18	S.L.P.	21 711	21 555	22 350	22 207	22 601	890
19	Sinaloa	2 316	2 174	2 165	2 196	2 185	-131
20	Sonora	5 397	5 739	6 041	6 230	6 705	1 308
21	Tabasco	7 862	7 894	7 934	7 927	8 158	296
22	Tlaxcala	2 604	2 656	2 726	2 798	2 948	344
23	Veracruz	76 658	77 449	77 346	78 617	79 422	2 764
24	Yucatán	12 711	12 850	13 423	13 695	13 850	1 139
25	Nacional	836 866	838 683	841 151	840 683	851 785	14 919

* Se refiere al incremento de alumnos del ciclo escolar 2006-2007 al 2010-2011. Fuente: DGEI, 2012.

Como puede observarse, en el cuadro anterior el número de estudiantes en las escuelas primarias indígenas se incrementó 1.8 por ciento del ciclo 2006-2007 al 2010-2011, lo que representa la atención de 14 919 estudiantes más.

En el cuadro 3.2. se observa, en el periodo de referencia, un incremento de 360 planteles, lo que representa un crecimiento de 3.4 por ciento.

**Cuadro 3.2. Crecimiento de los planteles de educación primaria
Ciclos escolares 2006-2007 a 2010-2011**

Núm.	Entidades	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	Incremento*
1	Baja California	53	56	58	60	64	11
2	Campeche	52	51	51	51	52	0
3	Chiapas	2 759	2 768	2 776	2 786	2 830	71
4	Chihuahua	339	338	340	347	353	14
5	Durango	198	203	210	214	214	16
6	Guanajuato	4	4	5	5	5	1
7	Guerrero	843	854	865	862	906	63
8	Hidalgo	608	610	606	604	607	-1
9	Jalisco	100	100	101	101	103	3
10	México	162	163	163	162	162	0
11	Michoacán	192	193	193	196	204	12
12	Morelos	5	7	7	9	11	6
13	Nayarit	155	156	156	160	162	7
14	Oaxaca	1 674	1 710	1 711	1 722	1 769	95
15	Puebla	743	745	743	743	745	2
16	Querétaro	76	75	75	76	75	-1
17	Quintana Roo	78	78	78	77	77	-1
18	S.L.P.	336	340	340	341	346	10
19	Sinaloa	33	31	30	30	30	-3
20	Sonora	108	110	110	111	112	4
21	Tabasco	100	101	101	101	101	1
22	Tlaxcala	12	13	13	14	14	2
23	Veracruz	996	1005	1011	1020	1,040	44
24	Yucatán	169	170	175	174	173	4
25	Nacional	9 795	9 881	9 918	9 966	10 155	360

* Se refiere al incremento de planteles del ciclo escolar 2006-2007 al 2010-2011. Fuente: DGEI, 2012.

Es importante mencionar que la propia DGEI reconoce que de los planteles de educación indígena (preescolar, primaria, albergues y los centros de integración social) sólo 50% cuentan con la infraestructura mínima de energía eléctrica, agua, equipamiento y conectividad. (DGEI, 2012: 111)

**Cuadro 3.3. Docentes de primaria indígena
Ciclos escolares de 2006-2007 a 2010-2011**

Núm.	Docentes	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	Incremento*
							Abs.
1	Baja California	376	395	379	412	497	121
2	Campeche	134	136	135	135	146	12
3	Chiapas	8 711	8 818	8 649	8 634	9 184	473
4	Chihuahua	898	902	855	878	1101	203
5	Durango	377	384	382	388	469	92
6	Guanajuato	33	33	33	35	46	13
7	Guerrero	4 395	4 483	4 390	4 453	5 058	663
8	Hidalgo	2 487	2 522	2 343	2 315	2 461	-26
9	Jalisco	283	289	292	300	343	60
10	México	830	840	780	780	884	54
11	Michoacán	1 338	1 370	1 271	1 298	1 649	311
12	Morelos	45	53	51	50	57	12
13	Nayarit	433	438	414	418	479	46
14	Oaxaca	7 348	7 341	6 945	6 926	7 493	145
15	Puebla	2 605	2 625	2 484	2 474	2 752	147
16	Querétaro	278	286	265	267	308	30
17	Quintana Roo	216	219	207	203	227	11
18	S.L.P.	1 181	1 167	1 127	1 119	1 219	38
19	Sinaloa	136	133	120	122	137	1
20	Sonora	322	328	309	320	356	34
21	Tabasco	387	387	371	369	452	65
22	Tlaxcala	106	110	103	106	130	24
23	Veracruz	3 773	3 801	3 615	3 646	4 038	265
24	Yucatán	588	596	585	580	726	138
	Nacional	37 280	37 656	36 105	36 228	40 212	932

* Se refiere al incremento de personal del ciclo escolar 2006-2007 al 2010-2011. Fuente: DGEI, 2012.

En el caso de los docentes de educación primaria indígena, se observa en el cuadro 3.3 que los estados que cuentan con el mayor número son: Chiapas, Oaxaca, Guerrero, Veracruz y Puebla.

La educación primaria indígena cuenta con un fascículo de Marco Curricular, tres cuadernos de ciencia elaborados en conjunto con la UNAM y la serie “*El saber de las plantas*”. (DGEI, 2012: 111)

Una de las metas que se establecen en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, para la educación indígena, es incrementar el número de niños y niñas indígenas que terminen su primaria. Esta meta se cumplió parcialmente, al llegar a 89 por ciento en el 2011, cuando en el ciclo escolar 2006-2007 era de 82.2 por ciento. (DGEI, 2012: 112)

Materiales educativos

Los materiales que tienen mayor impacto en la educación indígena son aquellos que se presentan en la lengua materna de los alumnos, los que apoyan la profesionalización de los docentes y los Marcos Curriculares y los Parámetros Curriculares, que brindan orientación sobre las necesidades de atención educativa a la diversidad social, lingüística y cultural. En ese contexto, destaca el fuerte impulso que recibió la política editorial destinada a la educación indígena. Se puso en marcha el programa editorial en lenguas indígenas más grande de la historia de la educación básica en México, con un tiraje acumulado a través del

sexenio de más de diez millones de ejemplares, en atención de 36 lenguas indígenas y 62 variantes en el país.

Cuadro 4.1. Producción editorial destinada a la educación indígena

Ciclo	Concepto	Libros de texto	Libros de lectura	Cuadernos de trabajo	Materiales de apoyo	Totales
2006-2007	Títulos	160	27	34	1	222
	Producción	867,000	179 670	303 750	37 250	1 387 670
2007-2008	Títulos	154	30	34	8	226
	Producción	897 450	228 050	278 850	25 600	1 429 950
2008-2009	Títulos	179	29	32	1	241
	Producción	1 001 900	227 350	272 300	60 000	1 561 550
2009-2010	Títulos	172	30	33	111	346
	Producción	1 031 200	235 700	287 930	1 782 650	3 337 480
2010-2011	Títulos	129	30	45	63	267
	Producción	626 423	226 687	446 585	893 500	2 193 195
2011-2012	Títulos	166	29	83	1	279
	Producción	770 600	198 250	622 700	415 000	2 006 550
2012-2013	Títulos	187	29	101		317
	Producción	765 692	207 946	743 966		1 717 604

Fuente: DGEI. Dirección de Apoyos Educativos, julio 2012.

En el marco de esa política editorial, destacan los materiales para fortalecer las bibliotecas escolares, como es el caso de la serie “*Vivencias y Sucesos*”, que es una colección de títulos en lenguas indígenas. También se produjo la colección “*Semilla de Palabras*”, integrada por 61 títulos en once lenguas y editada para fortalecer el trabajo en el aula. La característica principal de estos títulos es que están elaborados, en su mayor parte, por los propios docentes de educación indígena. Gracias al trabajo colaborativo de las y los alumnos y la participación de la comunidad, se crearon estos textos a fin de contar con mejores materiales de apoyo que reflejen la realidad y el entorno físico y cultural inmediato de las y los niños, a fin de poder aplicarlos en el aula. La DGEI se dio

a la tarea de estimular su creación, recopilarlos, integrarlos, editarlos y validarlos con los propios maestros. Es importante destacar que a través de estos libros se fortalece la identidad lingüística y cultural de niñas y niños de estas comunidades originarias.

Del 2011 al 2012 se han publicado títulos tales como la segunda edición de Transformación posible de la educación para la niñez indígena. Contextos, Alianzas y redes; Marco curricular de la educación preescolar indígena y de la población migrante. Antecedentes históricos y fundamentación normativa; Juegos y materiales educativos de la niñez indígena y migrante (Cuaderno guía del docente y del alumno de preescolar); y *“Lo que hemos pasado”*, que recupera las historias sobre la participación de los pueblos originarios en las luchas armadas de la Independencia Nacional y la Revolución Mexicana.

El título *“Lo que nos queda en el corazón”*. Profesionales de la educación indígena, se publicó como respuesta a la necesidad de rescatar los testimonios de las y los docentes de la educación indígena en torno a las diferentes estrategias desarrolladas por la DGEI. Este libro detalla cómo ha impactado en la labor de las y los profesores la realización de las mesas de gestión, su experiencia con los libros “cartoneros”, cómo trabajan los documentos de los marcos curriculares y cuál ha sido su participación en los procesos de profesionalización y en el tema de los estándares de calidad. Además, describe cómo se han apropiado de las estrategias educativas en su labor cotidiana.

El cuadro 4.2 enumera los principales materiales de apoyo que se han producido recientemente, incluyen los títulos de las series de mayor relevancia, así como el total de ejemplares de cada título

Cuadro 4.2. Materiales de apoyo de la DGEI

Serie	Títulos	Ejemplares
Parámetros curriculares	1	60 000
Monografías CDI	52	22 000
Artes de México	25	11 946
Sucesos y vivencias	34	10 000
Marcos curriculares	1	6 000
Semillas de palabras	61	14 500
Otras miradas	1	3 000
Lo que nos queda en el corazón	1	70 000

Fuente: DGEI, Dirección de apoyos educativos, 2012.

3.4.3. Evaluación de la política educativa

Con respecto a la situación en la que se encuentra la educación indígena, en el año de 2011, la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) encargó una evaluación externa de las políticas que se venían implementando desde el 2009. Este trabajo se llevó a cabo en la Universidad Veracruzana por las doctoras Yolanda Jiménez y Rosa G. Mendoza, publicándose en diciembre de 2012, el documento titulado “*La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa*”. Se trata de una evaluación de tipo cualitativa, basada en una muestra realizada en diferentes escuelas de los estados de Veracruz, Yucatán, Oaxaca, Puebla y Baja California. Los aspectos que se estudiaron se engloban en cinco ejes temáticos que son: percepciones de los sujetos sobre la

educación indígena, parámetros curriculares, marcos curriculares, diálogo y participación y capacitación y formación.

El documento inicia mencionando los antecedentes que marcaron la política educativa indigenista desde los años veinte, poniendo mayor énfasis en las políticas que se diseñaron desde el año de 1990, cuando en la DGEI se modifica el modelo bilingüe bicultural a intercultural bilingüe. En esta parte del documento se habla de que en general existe un consenso entre los profesionistas indígenas y los científicos sociales, de que se avanzó en los siguientes aspectos: cobertura educativa, formación de maestros, revaloración de los procesos étnicos y recuperación de la literatura indígena. Sin embargo, se menciona que al final del siglo XX, los resultados de la DGEI han sido cuestionados por diversos sectores académicos, porque los avances en las investigaciones de las lenguas indígenas han sido muy desiguales. También porque las metodologías de la enseñanza bilingüe de las lenguas no han sido las adecuadas, provocando la castellanización de los niños hablantes de alguna lengua indígena. En general las críticas señalaban que la educación intercultural bilingüe seguía siendo deficiente, una educación de “segunda clase” en donde persistían las prácticas educativas orientadas a la asimilación e integración cultural. (Jiménez y Mendoza, 2012:16 y 17)

Los resultados de la evaluación, en el tema de las percepciones de la educación indígena, mostraron que hay adscripciones positivas y también negativas. En las positivas, son los docentes quienes mejores percepciones

tienen, pues la mayoría están orgullosos de ser maestros indígenas, destacando los maestros de Oaxaca que se sienten impulsados para ofrecer alternativas propias y consideran al sistema de educación indígena como un campo con capital político, cultural y social. También hay muchos estudiantes que consideran que es relevante asistir a una escuela indígena, porque sus maestros comparten su lengua, además de que participan en la comunidad cuando se establecen allí. (Jiménez y Mendoza, 2012:1023-1025)

Entre las percepciones negativas se encontraron procesos de discriminación y marginación. Los profesores sienten que son los que menos materiales tienen y que son los últimos en recibirlos, es decir, cuentan con poco apoyo para llevar a cabo la reforma educativa. También comentan que la sociedad en general los sigue discriminando y que esta actitud se reproduce en la SEP con su prueba estandarizada de ENLACE, que es contraria a la anunciada política de atención a la diversidad. (Jiménez y Mendoza, 2012:1023-1025)

Un aspecto positivo del documento de evaluación es que empieza a estudiar el impacto de la política lingüística en la educación básica. Esta política se desarrolla en el Plan de estudios 2011, en dos apartados para la educación indígena, que se denominan “*Parámetros curriculares*” y “*Marcos curriculares*”.

Con respecto a los parámetros curriculares, los docentes expresaron que la política sustentada en el marco normativo del plan de estudios, ha sensibilizado a las comunidades escolares en torno a la relevancia de las lenguas indígenas

en el proceso de enseñanza- aprendizaje. (Jiménez y Mendoza, 2012:1023-1030-1033)

Sin embargo, en algunas prácticas se sigue manteniendo el proceso de castellanización, detectándose casos de niños que entraron a la escuela siendo bilingües o monolingües en una lengua indígena y en su trayecto escolar se volvieron monolingües en español. Por otro lado, algunos de los padres de los alumnos indígenas piensan que la enseñanza de las lenguas indígenas en las escuelas, reproduce las desigualdades y discriminaciones que ellos mismos han sufrido a lo largo de su vida. Estos mismos padres piensan que el español es el medio que posibilita a sus hijos para continuar sus estudios y desarrollarse en su vida laboral. (Jiménez y Mendoza, 2012:1023-1044)

Por el lado de los “Marcos curriculares”, se menciona que se encuentra en fase de pilotaje por la DGEI, pero que en la práctica, los maestros sin conocer la propuesta ya vienen realizando la contextualización de contenidos y valoración de lo indígena mediante la incorporación de saberes comunitarios indígenas al currículo. (Jiménez y Mendoza, 2012:1023-1045-1047)

En el eje temático de diálogo y participación, se menciona que los padres no han sido considerados como sujetos activos y propositivos en el proceso educativo.

Finalmente en el caso de la capacitación y formación, las opiniones no son favorables cuando se refieren a las capacitaciones de tipo “cascada” porque se

pierde y malinterpreta la información. En general las principales críticas a la capacitación de la DGEI son: las deficiencias en la planeación y organización de los cursos, capacitaciones “express” y poco profundas, capacitadores sin suficiente preparación y mala ubicación de los lugares donde se ofrece la capacitación. (Jiménez y Mendoza, 2012:1023-1055-1057)

3.5 Tareas y compromisos por cumplir

A pesar de los esfuerzos institucionales, la educación para la población indígena sigue siendo una asignatura pendiente.

Resultado de las políticas lingüísticas indígenas a lo largo de muchos años, prevalecieron, en varios lugares, maestros indígenas que consideraban que aprender la lengua indígena era una pérdida de tiempo, recomendaban a sus alumnos a dejar de usar la lengua materna, porque no tenía un uso importante fuera de las comunidades. De la misma forma, todavía existen muchos padres de familia que mandan a sus hijos a la escuela para que aprendan español, pues la lengua materna se habla dentro de sus casas. (Schemelkes, 2002: 9). Estas ideas y pensamientos promueven que la lengua indígena sea considerada desde las mismas comunidades, de limitada funcionalidad, de uso doméstico y de poco valor para ser enseñadas en las escuelas. Por lo anterior se dificulta la enseñanza de las lenguas indígenas y se abandona el propósito de la educación bilingüe.

Otro factor que entorpece la educación bilingüe, es el hecho de que para la gran mayoría de las 68 lenguas que se reconocen en México, no se cuenta con alfabetos y gramática; lo que dificulta conocer donde comienzan y terminan las palabras. Las lenguas poco estudiadas no se escriben y una lengua que no se escribe no se puede leer. La excepción lo constituyen el náhuatl, maya y zapoteco, que eran lenguas de las altas culturas y que se escribieron desde tiempos de la colonia con el afán de evangelización (Schmelkes, 2002: 10).

La investigación aplicada a la lingüística en el país es escasa y los lingüistas que existen son en su mayoría teóricos. Además otro de los problemas es que no existe una metodología para enseñar una segunda lengua como el español, primeramente de forma oral y después en forma escrita (Schmelkes 2002: 10).

El Instituto Lingüístico de Verano ha sido probablemente quien más trabajo lingüístico realizó sobre las lenguas indígenas mexicanas. Por eso la importancia de contar con un Instituto Nacional de Lenguas, que proporcione los alfabetos con gramáticas, para poder enseñar a hablar y a escribir en todas las lenguas indígenas.

A esta serie de problemas se suma el alto rezago educativo que el gobierno tiene que abatir, superando la alta deserción, la falta de capacitación del profesorado y las malas condiciones en las que se encuentran la mayoría de las escuelas indígenas.

El analfabetismo en la población indígena se encuentra más arraigado. Afecta al 27% de esta población, lo que representa que uno de cada 4 indígenas mayores de 15 años no sabe leer ni escribir. Esta proporción se eleva en el caso de las mujeres indígenas ya que una de cada tres mujeres tampoco sabe. El analfabetismo afecta proporcionalmente a la población indígena como afectaba a la población hispanohablante hace 4 décadas. (INEGI, 2011).

Siete de cada diez indígenas en condición de analfabetismo reside en 6 entidades federativas en el sur del país: Chiapas, Oaxaca, Guerrero, Puebla, Veracruz y Yucatán. El 68% vive en localidades rurales, en tanto que el resto se ha trasladado a comunidades urbanas, en las que siguen hablando su lengua de origen, pero demandan con mayor insistencia su alfabetización en español. (INEGI, 2011)

En 2010, 49% de la población indígena tenía rezago educativo, además, 27% de los jóvenes indígenas mayores de 15 años es analfabeta, 13% de niños y niñas entre 6 y 14 años no asisten a ningún centro escolar y sólo 1% de jóvenes indígenas acceden a la educación superior. El porcentaje de asistencia a primaria está muy por debajo de la media nacional y existe retraso en la terminación a tiempo de este ciclo; 60% lo termina recién cumplidos los 13 años, mientras que el 78% lo hace alrededor de los 16 años. En secundaria el panorama es aún más crítico, sólo el 38% tiene secundaria completa recién a los 16 años. Se estima que alrededor de 20% de la población indígena queda totalmente excluida de cualquier centro educativo (CONEVAL, 2012:15).

La escuela es la principal responsable de la disminución de la brecha en analfabetismo entre la población indígena y la no indígena. Sin embargo, datos procedentes de estudios etnográficos revelan índices de deserción mucho más elevados de los que muestran las cifras oficiales.

La principal razón que impacta directamente en la educación es la alta marginación en la que se encuentran los pueblos indígenas. 39.7% de ellos viven por debajo de la línea de pobreza; la gran mayoría habita en municipios de alta o muy alta marginación y, con los índices más bajos de desarrollo humano. (CONEVAL, 2012).

La desigualdad en los resultados entre las escuelas indígenas y las no indígenas pueden, en parte, explicarse por los insumos con los que cuentan. Por ejemplo, las escuelas primarias indígenas son las peor dotadas de infraestructura, (INEE, 2007). Gran parte de los maestros de estas escuelas no cuentan con grado de licenciatura.

Por otro lado, debido a la situación precaria de la mayoría de los indígenas, se trasladan a zonas agrícolas especiales en busca de trabajo. El problema de la migración conlleva también el rezago educativo y, aún peor, el abandono escolar porque también los niños trabajan.

Conclusiones

Desde el año de 1920, cuando se creó la Secretaría de Educación Pública, la educación indigenista ha transitado durante un largo tiempo, por políticas de homogeneización hasta llegar en las últimas dos décadas a políticas diferenciales de atención a los diversos grupos indígenas. Antes de que José Vasconcelos fuera designado secretario de educación, había presentado su proyecto de conformación de la Secretaría en el que no se consideraba alguna instancia que atendiera la educación de los indígenas. Ello se debía a la idea que prevaleció en José Vasconcelos y en la mayoría de sus contemporáneos, de que no debería existir una educación diferenciada y que la misma educación, por si sola, redimiría a los indios de su marginación y los integraría a la nación mexicana.

Estos supuestos no pudieron ser sustentados por largo tiempo, ya que la política educativa implementada a través de las “escuelas rurales”, no dio como resultado que los indios fueran integrados a la nación mexicana o dicho de otra forma, asimilados por la cultura nacional.

Moisés Saenz fue el educador que apoyado por la SEP, realizó estudios en la población indígena y dio cuenta de que la educación promovida en las “escuelas rurales”, al enseñarse directamente en español, no lograba los aprendizajes que se esperaban, mucho menos impactaba de la forma que se necesitaba para transformar a las comunidades indígenas.

Estas primeras experiencias en la educación indígena, que tenían el propósito de homogeneizar a la población indígena con la mestiza en una cultura nacional, fueron el centro de los debates de los estudiosos del tema. El fin de este tipo de educación y los métodos de enseñanza que utilizaban, fueron cuestionados en años posteriores. En este sentido, los primeros métodos y formas de enseñanza que se desarrollaron en los años postrevolucionarios, se hicieron directamente en español, sin tomar en cuenta la lengua original, forma de vida, cosmovisión, y cultura de los grupos indígenas.

La política educativa para los pueblos indígenas de homogeneización persistió en los periodos de gobierno de los generales Lázaro Cárdenas y Ávila Camacho, a pesar de que sus enfoques socialista y de unidad nacional respectivamente, los caracterizaron en la historia nacional. La escuela continúa siendo el principal instrumento del Estado para atender a las poblaciones indígenas, sin embargo, se experimenta en algunos lugares con la aplicación de nuevos métodos de enseñanza en lengua nativa.

Es así que comienza un periodo en el que la política indigenista empieza a experimentar con la educación bilingüe, pero ante la falta de instituciones y de personal capacitado para realizar esta labor, tiene que buscar en el extranjero ayuda como la del Instituto Lingüístico de Verano y después con el lingüista Mauricio Swadesh, que ya contaban con experiencia en otras partes del continente y del mundo.

A finales de la década de los cuarenta la política indigenista se institucionaliza con la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI), supliendo la carencia de un organismo estatal que enfocara su atención en la población indígena. El INI durante casi 50 años, se presentará a través de los centros coordinadores indigenistas (CCI), como el principal instrumento del gobierno para aplicar sus políticas indigenistas y educativas en las comunidades indígenas. El INI concentrará un diverso número de especialistas como antropólogos, maestros, agrónomos, médicos y promotores bilingües, entre otros, que en conjunto intentarán aplicar estrategias educativas, económicas y culturales para apoyar a que las comunidades indígenas salgan de la situación de marginación. Al principio en palabras de su propio fundador, don Alfonso Caso, se pensó que el objetivo de mejorar las condiciones de las comunidades indígenas sería una labor de corta duración, pero con el paso del tiempo y la limitación de los apoyos gubernamentales, se dieron cuenta las autoridades que esta labor requería más allá de buenas intenciones y esfuerzos.

Las políticas que aplicó el INI se desarrollaron a lo largo de los gobiernos de Miguel Alemán Valdez, Adolfo Ruiz Cortínez, Adolfo López Mateos, Gustavo Díaz Ordaz, Luis Echeverría Álvarez, José López Portillo, Miguel de la Madrid Hurtado, Carlos Salinas de Gortari y Ernesto Zedillo Ponce de León. En ocasiones estos gobiernos se desentendieron de su responsabilidad de apoyar las acciones que se venían realizando en el INI, como fue el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz, pero en otras ocasiones recibieron grandes cantidades de

recursos económicos, como fueron los casos del gobierno de Luis Echeverría que permitió la creación de 58 centros coordinadores y del gobierno de López Portillo en el que se instauraron otros 15 CCI. El Instituto Nacional Indigenista atravesó por una gran crisis, que inició a finales de los sesentas con críticas que se dieron al interior de la institución por sus propios especialistas y promotores, que cuestionaron al modelo colonizador que había imperado en el INI por varios años. Esta crisis se agudizó con la aparición de las políticas neoliberales que iniciaron en el gobierno de Miguel de la Madrid y que finalmente desmanteló al INI, en el gobierno de Vicente Fox Quesada.

Los dos momentos más importantes de la crisis en el INI, coincidieron con la aparición de dos instituciones que se conformarían para sustituir las funciones que venía desempeñando este Instituto. En el primer momento, el Estado, por fin, después de casi 60 años de creada la Secretaria de Educación Pública, creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1978, para encargarse de la educación básica en las comunidades indígenas. El segundo momento, terminó con la vida del INI en el 2003, dando lugar a la creación de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI).

Así pues, después de muchos años y de varios esfuerzos por crear instituciones fuertes, la política indigenista impactó en la creación de instituciones nacionales que atendieran las necesidades de los pueblos indígenas. Se trata de un logro muy significativo en la historia de las políticas indigenistas y educativas del país, ya que cambió la forma de atender a las

comunidades indígenas, pasando de un modelo homogeneizante y universal, con planes y programas generales para toda la nación; a uno de atención diferenciada con conocimiento de las lenguas originarias y con métodos de enseñanza derivados del estudio de estas poblaciones.

La primera y más significativa institución la constituyó el Instituto Nacional Indigenista que estuvo vigente de 1948 a 2003; después, al final de la década de los setentas, se conformó la Dirección General de Educación Indígena y posteriormente, a principios del siglo XXI la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Estas dos últimas instituciones se mantienen vigentes en sus funciones, la DGEI ya consolidada y la CDI esforzándose por cumplir con las tareas para la cual fue creada.

Con respecto a la educación indígena, la DGEI es la instancia que se encarga de elaborar los planes y programas en la educación básica. Fue creada por las constantes demandas que habían hecho diferentes grupos de indígenas conformados en organizaciones como la ANPIBAC, que tenían el apoyo de intelectuales y de grupos de especialistas ligados al INI, así como de un sinnúmero de promotores bilingües.

A partir de las discusiones que se generaron al interior del DGEI y del INI por los intelectuales y profesionistas indígenas y después por el levantamiento del EZLN, que se dan en los años noventas, el Estado ha firmado una serie de acuerdos nacionales e internacionales que lo ha llevado a reconocer jurídicamente, en la Constitución y en las leyes mexicanas, los derechos de los

pueblos indígenas. La paradoja es que el reconocimiento legal de los derechos de los indígenas ha llegado de la mano del establecimiento de gobiernos neoliberales, cuya preocupación principal ha sido la apertura de la economía a nivel mundial. Así pues, como lo han dicho varios teóricos, el gobierno ha sentado las bases de un neoindigenismo que ha sido construido bajo los principios de una política multiculturalista, en el que se reconoce la diversidad cultural de los grupos indígenas que forman la nación mexicana, pero que al mismo tiempo se desentiende de su función social, que es la de ver por quienes necesitan más apoyo. En este sentido, el Estado mexicano se ha conformado con instrumentar políticas asistenciales como los programas sociales de “solidaridad” y posteriormente el de “oportunidades”, que atiendan a los grupos vulnerables, donde ahora se incluyen a las comunidades indígenas.

Después del recuento de las acciones desarrolladas por el Estado mexicano, se puede decir que las políticas educativas indigenistas implementadas desde el año de 1920, están llenas de contradicciones; por un lado, en los últimos años se ha avanzado en el reconocimiento de la importancia de la diversidad lingüística y étnica de México, pero todavía se conserva en el sistema educativo nacional un modelo de educación indígena segregador y precario que ha estado vigente a lo largo de noventa años, tratando de eliminar todas las diferencias entre los distintos pueblos e ignorando su diversidad cultural. Esta situación ha provocado una inequidad educativa, infringiendo el ideal social que planteó la revolución de igualdad y oportunidad para todos.

La atención a la diversidad lingüística y cultural: ¿equidad o marginación?

Actualmente el sistema educativo nacional con respecto a la educación indígena, reconoce la diversidad lingüística y cultural de los grupos étnicos que conforman el país y establece que tienen el derecho de una educación pertinente e inclusiva. Según la DGEI su objetivo principal es ofrecer una educación básica de calidad y con equidad para la población indígena, que considere su lengua y su cultura y que le permita desarrollar competencias para participar con éxito como ciudadano, en la escuela y después en el trabajo.

Pero, realmente, lo enunciado en los programas oficiales de educación indígena puede llegar a cumplirse o, el peso histórico de la política indigenista lo mantendrá anclado a prácticas del pasado de castellanización y homogeneización cultural y lingüística. Cabe preguntarse, entonces, hasta qué punto las decisiones políticas concernientes a la educación indígena han sido integradoras y equitativas o han generado marginación y exclusión de este grupo de población. En este sentido, considero que para entender la compleja situación de la educación indígena y para poder después pensar en una política educativa de éxito, primeramente, es necesario analizar el contexto socioeconómico y político en el que el Estado mexicano está tratando de concretar su proyecto de educación intercultural.

Las nociones de interculturalidad y educación intercultural aparecen en las últimas dos décadas del siglo XX. Durante este periodo el concepto de la interculturalidad ha convivido con los cambios sociales generados por la extrema

pobreza, la inequidad de géneros y la erosión de las culturas indígenas. Los años noventas han constituido el tiempo de la legitimidad de los derechos indígenas y la interculturalidad. Nuestra sociedad ha sido testigo del manejo institucional de términos como diversidad cultural, étnica y lingüística, que aparecen mencionados en distintos planes y programas educativos, sociales y económicos.

Con base en lo anterior, una primera consideración es que no se ha analizado adecuadamente en las reformas educativas concernientes a la diversidad, la utopía de una sociedad multicultural armónica y democrática con la lógica de las economías abiertas, que pueden afrontar subsidios para la pobreza y las inequidades. Por esta razón es poco probable que se pueda construir una interculturalidad democrática y emancipadora. Las organizaciones y comunidades indígenas expresan un ideal de sociedad muy diferente de lo que plantean las políticas del Estado mexicano.

La segunda consideración es que éstos dos ideales de sociedad, completamente distintas, se han mantenido separadas por razones atribuibles a la huella que ha dejado el multiculturalismo “real”, que se conforma con reconocer las diferencias entre los grupos, pero no busca un diálogo en igualdad de condiciones. El ideal de sociedad del Estado mexicano se promueve a través de su proyecto de educación, que se hace evidente en el funcionamiento de la escuela, generando inequidades y manteniendo hegemonías entre la población indígena y los grupos en el poder.

La tercera consideración es que no se perciben convergencias entre las reformas constitucionales del neo-indigenismo mexicano con los ajustes de la economía neoliberal y los consecuentes estragos sociales.

El multiculturalismo ha provocado el desencanto de las comunidades indígenas con respecto a las políticas indígenas, porque el Estado se ha dedicado a firmar acuerdos, sin comprometerse a cumplirlos o los ha modificado según la lógica de la economía neoliberal. Por ello, la población indígena no se apropia de los cambios jurídicos e institucionales que pretenden la construcción de una sociedad multicultural plural.

Mientras el Estado mexicano privilegie sus propios intereses y objetivos, sin tomar en cuenta las prioridades de los más necesitados, se mantendrá el cuadro de marginación y rezago social en el que se encuentran las comunidades indígenas.

La educación intercultural bilingüe: un proyecto sin resolver.

El proyecto de educación intercultural bilingüe en la educación básica, se sustenta en el paradigma de la modernización educativa y en el concepto de interculturalidad. En los documentos oficiales como el Plan de estudios 2011, se han establecido tres prioridades, que son: la normalización en el funcionamiento laboral del sistema escolar; la ampliación del alcance intercultural a otros ciclos educativos y la asunción del bilingüismo como objetivo del plan de trabajo. Sin embargo, en el escenario práctico de la educación indígena, existe una brecha

entre lo que está plasmado en los documentos y que se difunde en el discurso indigenista oficial, con lo que acontece en la realidad escolar en las regiones indígenas, donde continúa la tendencia castellanizadora y el desplazamiento de la lengua y la cultura autóctona.

En el proyecto de educación intercultural, las escuelas indígenas se conservan como meros transmisores de saberes que favorecen el status quo, en instrumentos de un tipo de educación y de una clase dominante que pretende mantener a los indígenas en un estado de sujeción, tanto en términos económicos, como en los políticos y culturales.

La alternativa sería, una educación intercultural democrática que procurara llevar a la práctica la igualdad de todos los individuos ante la ley, mediante la distribución efectiva de oportunidades para todos. Si la escuela oficial indígena, excluye a un segmento de la población de los conocimientos estratégicos para participar plenamente en la sociedad moderna y disfrutar de sus beneficios, la escuela intercultural democrática busca activamente la creación de una sociedad inclusiva. En una sociedad inclusiva ya no pueden existir diferencias étnicas. Pero –aquí se plantea una paradoja- eso no quiere decir que se desprecien los valores y expresiones de las culturas indígenas, sino que estas pierden su distinción y pasan a enriquecer el caudal de la cultura nacional. El problema es que ciertos valores centrales del mundo indígena, como la primacía del interés comunitario y la concepción religiosa de la naturaleza, parecen opuestos a la modernidad oficial.

Con respecto al papel de mediador de los maestros, exige urgentemente una nueva definición. La alienación detectada por diversos autores desde los comienzos de la labor educativa indigenista continúa. En toda situación de asimetría de poder, el intermediario tiende a convertirse de facto en representante de los intereses de la parte más fuerte. Los mediadores culturales deberían ser nombrados por ambas partes, de tal modo que su esfuerzo se dirija a que las decisiones se tomen de común acuerdo.

Por otro lado, la diversidad cultural sigue concibiéndose en términos de problema y de carencia, y no de potencial de enriquecimiento. No se piensa, incluyendo a muchos de los maestros indígenas, que una lengua indígena sea realmente apta para el desarrollo de conceptos abstractos, y por tanto continúa la visión “sustractiva” de la pedagogía bilingüe.

El ejemplo del “salvaje” atribuido a los habitantes del “nuevo mundo” por los colonizadores españoles y portugueses, ha servido para que, desde entonces, se construya una concepción histórica sobre el rol que ellos y los otros juegan en el mundo. Desde esta perspectiva era justificado que los conquistadores eliminaran todos los atributos de este “salvaje” para integrarlos a los valores del desarrollo y así acercarlos al futuro como sinónimo de progreso y evolución. (Rodríguez L. 2008:59) De esta forma la otredad es definida de acuerdo a la visión que tiene el poder, reflejando en esa imagen los miedos y las amenazas de considerar algo diferente y novedoso. En este sentido, la educación por medio de las ciencias sociales ha representado al poder haciendo uso de todos

sus argumentos para consolidar una visión del mundo y una exclusiva noción de verdad que se presenta como neutra y universal.

Entonces, puede decirse que no se ha resuelto la construcción de un proyecto de desarrollo educativo indígena que sea coherente, con una visión sistemática y además sea capaz de integrar todas las experiencias exitosas, incluyendo las provenientes de las organizaciones étnicas independientes.

De la misma forma existen evidencias de que los cambios estructurales en educación indígena con sus componentes de participación democrática, formación autogestiva, aprendizaje situado y evaluación, tendrían mucho más viabilidad si provienen de vinculaciones con las comunidades de base.

Los retos de la educación intercultural: la diversidad, una estrategia pedagógica.

En México, el racismo es una práctica cotidiana, es fácil escuchar en nuestra sociedad cómo jóvenes y adultos se refieren en forma despectiva a los indios, llamándolos muchas veces “nacos”. Este desprecio puede entenderse en la lógica del progreso de la modernidad, porque los grupos indígenas son vistos como un obstáculo, por el cual nuestro país no ha podido avanzar a otro nivel de desarrollo.

Sin embargo nuestra sociedad mexicana no ha terminado de entender que nosotros también somos los otros, es decir que el indio mesoamericano del siglo XV que veneramos, es el indio vivo que habita en nuestro país, pero que se

encuentra excluido y discriminado. Por si fuera poco, los mexicanos somos vistos como los otros por naciones como Estados Unidos y los países europeos, que tratan de cerrar sus fronteras a la inmigración mexicana.

Para avanzar en la construcción de un proyecto de educación intercultural, considero se deben tomar en cuenta los siguientes aspectos:

1.- Diversidad: Tema de todos.

El sistema educativo mexicano debe abordar el reto de reconocer la diversidad, buscando crear las condiciones de igualdad que evite el racismo, la discriminación y las posibles consecuencias violentas que la actual situación pueda generar. El tema de la diversidad no es exclusivo para los “otros”, para la población indígena, para los que no son como nosotros. La educación escolar debe considerar a la diversidad como un tema de todos.

Así pues, el tema de la diversidad es fundamental para avanzar hacia la complejidad de construir una educación para la interculturalidad. Como educadores, la pregunta que podríamos formularnos es: ¿cómo construir un currículum intercultural cuando hemos negado por generaciones nuestros orígenes por considerarlo un lastre para integrarnos a la modernidad?

2.- Cuestionamiento de los elementos ideológicos.

...Lo primero que tendríamos que enfrentar y poner en cuestionamiento son los elementos ideológicos que constituyeron la concepción hegemónica de lo que entendemos por nosotros mismos, de nuestra cultura, historia y educación.

Otra pregunta importante que puede ayudarnos a avanzar en el reconocimiento, aceptación y valoración de otras culturas sería: ¿qué tipo de educación requerimos para una formación intercultural?

La educación tendría que empezar por cuestionar una serie de axiomas acerca de su sentido y razón. La primera reflexión sería sobre el carácter epistemológico de la educación, que ha sido un elemento fundamental en la conformación de la hegemonía. Sin embargo, la sola posibilidad de cuestionar la cientificidad de la educación, ha generado las más beligerantes posiciones, debido a lo arraigado del positivismo en las ciencias sociales. La educación en su supuesto cumplimiento de su cientificidad se ha convertido en una generadora de identidad dentro de un espacio histórico.

La educación basada en la ciencia y la supuesta razón de un conocimiento objetivo y real, ha sido la expresión de una forma particular de desarrollo y una manera específica de ver una cultura y explicar su existencia y sentido en la historia. Por ello cualquier discurso que pretendiera explicar al hombre y su vinculación con la naturaleza, sería inmediatamente descalificado por carecer de valor frente a la ciencia.

Desde sus orígenes la educación hegemónica se vinculó a los grupos del poder con una pretensión política y cultural de aprender la realidad, de comprender el mundo y de concebir un poder político, económico, cultural y filosófico. La epistemología ha despreciado otras formas de concebir el mundo, al discriminar cualquier tipo de conocimiento por considerarlo inferior y a todo

vínculo con la naturaleza que sea diferente a los valores universales de la ciencia y sus formas positivistas de las humanidades. (Rodríguez L. 2008:77).

En este mismo sentido, la noción del Estado-nación debería ser despojada de su investidura de figura universal que procura abarcar todo lo que es una nación o una patria. La pretensión del poder ha sido construir artificialmente fronteras políticas que diluyan las historicidades específicas de los grupos humanos.

3.- Perspectiva intercultural en el manejo de conceptos tradicionales.

En una perspectiva intercultural, los conceptos de nación, nacionalismo e historia de la patria no son intocables, se manejan como una forma más de acercarse a la historia que se intenta construir.

Una educación para la interculturalidad debe reconocer y superar estas contradicciones, con una visión crítica y propositiva para que pueda construir otra educación que considere las voces que no han sido escuchadas en la educación hegemónica.

4.- Comprensión del mundo.

Este tipo de educación debe apostar para que los estudiantes tengan la posibilidad de comprender mejor su mundo, permitiéndoles reconocer que existen otras formas de vivir, trabajar y relacionarse con la naturaleza, que no por ser diferentes son menos valiosas que la suya. Asimismo, enseñar que de la interrelación de culturas se genera un proceso de crecimiento educativo, social e intelectual.

5.- Competencias para la convivencia cultural.

Esta educación debe asumir la responsabilidad de construir entornos educativos que contribuyan a valorar de otra manera la diferencia, además de generar las condiciones para que los estudiantes adquieran las competencias para una convivencia intercultural, dejando de lado el tan limitado concepto de la tolerancia. Por ello es necesario considerar a los contenidos educativos de otra manera, despojándolos de su ideología hegemónica, además de diseñar estrategias que propicien una formación de corte intercultural.

6.- Formación de maestros.

Para que esta educación se concrete, es necesario atender la formación de maestros, que es un aspecto fundamental de la tarea formativa en la escuela.

En este mismo sentido, el derecho a la educación, desde una perspectiva intercultural, hoy en día requiere necesariamente contar con maestros que cuenten con el debido conocimiento de las condiciones e historias culturales de sus alumnos, sino profundamente sensibles y convencidos de que la lucha contra la discriminación, la intolerancia y la exclusión significa su propia “apertura cultural” para permitir el libre flujo de influencias que enriquecerán a todos los involucrados, lo cual es más necesario para los hombres y mujeres de las sociedades receptoras.

7.- Derechos ciudadanos.

La interculturalidad no puede ser vista desvinculada de la temática de la formación ciudadana. La aspiración intercultural se sostiene no sólo en la recuperación de un pasado, sino en la necesidad de repensar la construcción de un futuro en donde sea posible el buen vivir para todos y no sólo para unos cuantos, condición ésta, fundamental en la posibilidad de poder vivir con los otros y otras. Dicha aspiración no es más que la búsqueda de la dignidad humana como posibilidad y derecho a ser para todos en el mundo. Principio que garantiza la igualdad de derechos para imaginar un futuro, participar en la sociedad y tomar decisiones en el reconocimiento de la diferencia, es decir, asumiendo el derecho a ser distinto.

Bibliografía.

Acevedo Conde María Luisa (1988). Panorama histórico de la educación y la cultura, en Stavenhagen y Nolasco (coords) *Política cultural para un país multiétnico*, México. SEP-DGCP, (pp. 217-226).

Acevedo Conde, Ma. Luisa (1997). Políticas lingüísticas en México de los años cuarenta a la fecha, en Garza Cuarón, Beatriz. (Coordinadora) *Políticas lingüísticas en México*. La Jornada-UNAM, México

Aguirre Beltrán, Gonzalo (1967). *Regiones de Refugio*. México Instituto Indigenista Interamericano.

Aguirre Beltrán, Gonzalo (1973). *Teoría y práctica de la educación indígena*. México, SEP.

Antequera, Nelson (2004). *La educación indígena en la sierra norte de Puebla: un espacio de conflicto*. Instituto de Investigaciones Antropológicas. Tesis de maestría en antropología. Universidad Nacional autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras.

Bello Domínguez, Juan (2007). *Educación y pueblos excluidos*. México, Porrúa.

Bertely, M. (coord.) (2003). *Educación, Derechos Sociales y Equidad. Estado de Conocimiento sobre la Investigación Educativa en México 1992-2002*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Bonfil Batalla, G. (1989). *México profundo. Una civilización negada*, México, Grijalbo.

Bullivant, B. (1981). *The pluralist dilemma in education: Six case studies*. Allen and Unwin. Sydney.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2004). *Ley General de Educación*. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.

CGEIB (2006). *El enfoque intercultural en educación: Orientaciones para maestros de primaria*. México. SEP-CGEIB.

CONEVAL (2011). *Informe de evaluación de la política de desarrollo social en México en materia de rezago educativo*.

CONEVAL (2012). *La pobreza en la población indígena de México*.

De la Peña, Guillermo (2002). El futuro del indigenismo en México: del mito del mestizaje a la fragmentación liberal en: Degregori Carlos Iván y Matsuo Yamada *Estados Nacionales, etnicidad y democracia en America Latina*, Museo Nacional de Etnología de Japón, JCAS Symposium Series, 15.

DGEI (2012). *Atención educativa a la diversidad social, lingüística y cultural. Enfoques, acciones y resultados 2006-2012*.

Ley de Derechos Lingüísticos (2003). Diario Oficial de la Federación. 13 de marzo de 2003.

Fell, Claude (1996). La creación del Departamento de Cultura Indígena a raíz de la Revolución Mexicana, en Gonzalbo Aizpuru, Pilar (coordinadora). *Educación rural e indígena en Iberoamérica*. El Colegio de México. México.

Florescano, Enrique (2002). *Historia de las historias de la nación mexicana*. Editorial Taururs. México, D. F.

Gamio, Manuel (1916). *Forjando Patria*. Porrúa. 2a edición. México, 1960.

Gigante, Elba (1994). Políticas mexicanas para la formación de maestros en *Educación intercultural en el medio indígena*. Oficina internacional de educación-UNESCO.

Gutiérrez, Daniel (Compilador) (2006). *Multiculturalismo. Desafíos y perspectivas*. El Colegio de México. Siglo XXI.

Hale, Charles (2002). *Does multiculturalism menace? Governance, Cultural Rights and the Politics of Identity in Guatemala*, *Journal of Latin American Studies*, 34.

INEE (2004). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*, México.

INEGI (2002). XII Censo Nacional de Población y Vivienda 2000. México.

INEGI (2011). XIII Censo Nacional de Población y Vivienda 2010. México.

Jiménez Naranjo, Y y Mendoza Zuany R. (2012). *Evaluación integral, participativa y de política pública en educación indígena desarrollada en las entidades federativas*. SEP-SEV

Kymlicka, Will. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Paidós, Barcelona.

López, Luis Enrique (1988). *Lengua*. Santiago: UNESCO-OREALC. Serie Materiales de Apoyo para la Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural No. 2.

López, Luis Enrique (2009). *Interculturalidad, educación y política en América Latina, pistas para una investigación comprometida y dialogal* (versión electrónica). Guatemala.

Medina, Andrés (2000). Los ciclos del indigenismo: la política indigenista del siglo XX: en Natividad Gutiérrez Chong, Marcela Romero García y Sergio Sarmiento. *Indigenismos, reflexiones críticas*. Instituto Nacional Indigenista. México.

Montemayor, Carlos (2000). *Los pueblos indios de México hoy*. Editorial Planeta Mexicana, México, D. F.

Morin, Edgar (2000). *Los Siete Saberes Necesarios a la Educación del Futuro*, México: El Correo de la Unesco.

Muñoz, Héctor. (2002). *Educación escolar indígena en México: la vía oficial de la interculturalidad*.

Nolasco A. Margarita (2003). *Medio siglo de indigenismo y de INI en Nueva época*, vol. 2, núm 4. Publicación trimestral del Instituto Nacional Indigenista.

Pozas A., Ricardo (1954). *Educación*. En Memorias del INI: métodos y resultados de la política indigenista en México. Vol. VI INI.

Poder Legislativo Federal (2004). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: Poder Legislativo Federal.

Reimers, Fernando, *Educación, Desigualdad, y opciones de Política en América Latina en el Siglo XXI*, en Revista Iberoamericana de Educación, No. 23, OEI, Disponible en; <http://www.campus-oei.org/revista/>.

Rodríguez L. Xavier. 2008. *Una historia desde y para la interculturalidad*, México: UPN.

Ruiz, L. A. (1993). *Educación indígena: del discurso a la práctica docente*. Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca, México. Instituto de Investigaciones Sociológicas.

Sáenz, Moisés (1970). *La estación experimental de Carapan*, en Aguirre Beltrán. Antología de Moisés Sáenz. Oasis. México.

Sáenz, Moisés (1936). *Carapan: Bosquejo de una experiencia*. SEP. México.

Schmelkes, Sylvia (2002). *La enseñanza de la lectura y la escritura en contextos multiculturales*. Conferencia VII Congreso latinoamericano para el desarrollo de la lectura y la escritura. Puebla, México. (16 -19 octubre).

SEP-DGEI (1999). *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*, México: SEP-DGEI.

Stavenhagen, Rodolfo (1988). Introducción en Stavenhagen y Nolasco (coords.) *Política cultural para un país multiétnico*. México: SEP/DGCP, (pp. 7-18).

Swadesh, Mauricio (1939). *La incorporación: dos caminos*. Ponencia presentada en el Congreso pedagógico del sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana.

Torres C. Abelardo (1991). *La educación indígena en Michoacán*. Instituto Michoacano de Cultura (IMC) 2da edición. Morelia, Michoacán.

Taylor, Charles (1993). La política del reconocimiento, en Taylor, Charles, y otros: *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. Fondo de Cultura Económica, México.

UNESCO (2003). Education in a multilingual World. Education Position paper.

Vargas, Eugenia (1994). *Educación e ideología. Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües Tarascos (1964-1982)*. CIESAS, colección Miguel Othón de Mendizábal, México.

Villoro, Luis (1998). Del Estado homogéneo al Estado plural. Publicado en; *Estado plural, pluralidad de culturas* (versión electrónica).