



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

**DESIGUALDAD, DIVERSIDAD Y POLÍTICA
EDUCATIVA INDÍGENA**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

**L I C E N C I A D A E N
S O C I O L O G Í A**

P R E S E N T A :

ANGELES MICHELLE RUBI RAMÍREZ



**DIRECTOR DE TESIS:
DOCTOR IGNACIO RUBIO
CARRIQUIRIBORDE**

CIUDAD UNIVERSITARIA, CIUDAD DE MÉXICO, 2019



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

Esta investigación fue realizada gracias al Programa de Apoyo a proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la UNAM IN304617 *Sociología del Riesgo y la Incertidumbre*.

Agradezco a la DGAPA-la beca de titulación recibida.

ÍNDICE

Introducción	5
Planteamiento del problema y diseño metodológico	12
1. Herramientas teóricas para el análisis	19
La educación como herramienta de legitimación de la desigualdad (Bourdieu-Passeron)	19
Paulo Freire y la pedagogía del oprimido	28
Un recuento de conceptos y posturas básicos desde la sociología de la educación	32
2. Revisión socio-histórica de las políticas de educación indígena/multicultural en México.	38
• Proceso histórico y transformaciones en las políticas de educación indígena	41
La Casa del Estudiante Indígena	47
Escuela normal Superior	48
Grupos multigrado	50
• Otras perspectivas	52
3. Perfil general de Guerrero, la diversidad étnica y la educación.....	56
• Diversidad social y étnica en Guerrero	60

Nahuas	60
Tlapanecos	62
Amuzgos	65
Población afrodescendiente	66
• Relaciones interétnicas	68
• Educación indígena en el estado de Guerrero.....	71
4. La diversidad en la política educativa en México.....	79
• La diversidad en: “APRENDIZAJES CLAVE PARA LA EDUCACIÓN INTEGRAL. Educación primaria indígena. Atención a la diversidad y lenguaje y comunicación.” (2017)	81
• La diversidad en: “Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena. Educación básica. Primaria indígena.”	86
• Una perspectiva crítica	89
Conclusiones	95
Anexo.....	101
Bibliografía	107

ÍNDICE DE TABLAS Y MAPAS

Tabla 1	Lenguas indígenas de Guerrero (HCLSG, 2013).....	57
Tabla 2	Diversidad en los programas (fuente: Elaboración propia).	90
Mapa 1	Lengua principal por municipio (PUMNM, 2004)	57
Mapa 2	Población Indígena: Distribución municipal (PUMNM, 2004).....	59
Mapa 3	Grado de Desarrollo Social por Municipio (PUMNM, 2004)	71
Mapa 4	Grado de Escolaridad por Municipio (PUMNM, 2004)	72
Mapa 5	Población Lectoescritora por Municipio (PUMNM, 2004).....	73

Introducción

Desde la década de 1990 (Elizabeth Martínez, n. d.) la educación indígena en México comenzó a incorporar los reclamos de autonomía cultural y política de los pueblos indígenas. En el año 2000, nos dice Martínez, la educación indígena se integró en el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, como Educación Intercultural Bilingüe, por lo cual posteriormente se creó la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe. En dicho Plan se encuentran los indígenas reconocidos como sujetos políticos capaces de representar sus propios intereses. En el año 2003, continúa la autora, fue publicada la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, que entre otras cosas señaló el derecho de los indígenas a ser educados en su propia lengua durante su educación básica.

Con todo, este trabajo trata de mostrar que continúa reproduciéndose la desigualdad social, aun cuando se ha legitimado un discurso que apela a la equidad de derechos y oportunidades educativas. Los cambios en el modelo se han quedado en un plano abstracto que no ha logrado llevarse a la práctica. Una de las ideas de las que partió este trabajo es que esto se debe a que la política educativa para los pueblos indígenas sigue estando cimentada en una relación vertical de dominación al nivel de la práctica mientras que el discurso se construye bajo las premisas de la inclusión y la igualdad.

Según la página oficial del INEGI, para el año 2015, de una población total de 119,938,473 personas en todo el país, 6.695,228 son hablantes de lengua indígena mayores de 5 años y el 21.88% de la población hablante de una lengua

indígena de tres años o más se encuentra sin algún grado de escolaridad básica frente a un 8.54% de la población nacional. A esto se agrega un problema de género, ya que del total de grupos indígenas registrados 26.1% de las mujeres no tiene escolaridad, esto frente al 16.98% de hombres, diez puntos porcentuales menos que la población femenina (Sandoval y Montoya, 2013).

En cuanto a la educación media superior, en aquel año solo el 7.75% de la población mayor a 15 años hablante de una lengua indígena había ingresado a este nivel educativo; de aquel porcentaje el 93.03% lo hizo en modalidad preparatoria-bachillerato, 4.01% en modalidad técnica o comercial con secundaria incluida y 2.95% educación normal básica. En el caso de la población nacional que ha concluido el nivel medio superior, el 86.59% lo ha hecho en modalidad preparatoria-bachillerato.

Por último, en lo que respecta a la educación superior, sólo el 2.97% de la población hablante de una lengua indígena contaba con estudios superiores, dentro de este porcentaje el 62.27% concluyó una licenciatura, del cual 21.39% lo hizo en escuela normal, frente a un total nacional de 12.37%.

La breve información estadística aquí descrita pone en evidencia la situación de desigualdad entre indígenas frente al resto de la población nacional en lo que se refiere a la educación especialmente en niveles superior y medio superior que redundan en un desconocimiento por parte del Estado de sus capacidades, y una limitación de su libertad mediante una visión paternalista sobre los pueblos indígenas. Esta concepción se ve reflejada en el tema de la educación en la que se reproduce una relación de dominación-sumisión que no permite el pleno desarrollo de las capacidades de los pueblos indígenas.

Diversos autores han abordado el tema de la relación histórica entre el Estado y los diferentes grupos étnicos de México, así como de la forma y los propósitos a partir de los cuales se han implementado diversas políticas sociales para su desarrollo. Históricamente, se han creado políticas y estudios sobre cuestiones étnicas y culturales en las que los mismos indígenas han estado excluidos del discurso, la planeación y la aplicación. Las políticas de desarrollo para pueblos indígenas en México han sido justificadas mediante un planteamiento ideológico que considera a los indígenas como signo del atraso en el país, desde la época del porfiriato hasta la actualidad.

En este sentido, la investigación pretende dar cuenta de cuál es la concepción que tiene el Estado sobre los diferentes grupos étnicos y la diversidad en sus culturas, así como de la forma en que se conceptualizan los diversos factores sociales que han provocado las condiciones de desigualdad social de dichos grupos. En particular se presta atención a la poca importancia que se le ha dado en la política pública y en la vida social a la diversidad cultural del país, englobando a todas las comunidades bajo el concepto de “el indígena” como un término genérico que anula completamente la identidad particular de cada grupo étnico, lo que tiene que ver con la dificultad para desarrollar un conjunto de políticas educativas que sean adaptables a todos los casos. Para lograr esto es necesario establecer una relación directa entre educación, cultura y nivel de desarrollo social y económico de cualquier grupo humano, sin pretender que la educación sea el medio único para el desarrollo, pero sí un factor de importancia.

Los problemas de los pueblos indígenas han sido un tema central en el desarrollo de las ciencias sociales en México. Durante un largo período, para antropólogos y sociólogos de la educación, se pensó que la solución consistía básicamente en

sumarlos a la mayoría mestiza y urbana, moderna y occidentalizada, de la sociedad. Y si bien esta investigación no parte de la idea de que el atraso indígena es culpable del atraso de la nación como motivo para la búsqueda de su desarrollo social y económico, sí se piensa que es indispensable que tal desarrollo se logre.

Siendo competencia tanto del ámbito social, político y académico buscar la equidad de condiciones sociales y económicas de los distintos grupos y culturas por su importancia en sí mismas, y a partir de una visión realista de la diversidad cultural en México, es parte de la labor sociológica al momento de analizar este tema, tratar de definir las condiciones de desigualdad en cuanto a la educación, así como de las necesidades particulares de los pueblos indígenas desde su propia diversidad. De esta manera poder hacer un diagnóstico que permita, en investigaciones futuras, elaborar una propuesta de políticas educativas más eficientes y adecuadas para la realidad de los grupos étnicos.

Para ejemplificar más claramente las cuestiones mencionadas, se tomará el caso particular del estado de Guerrero, ya que su composición étnica nos permitirá realizar una serie de comparaciones y observaciones tanto de la dinámica de su relación con el Estado, como de las relaciones entre los distintos grupos que nos permitan dilucidar los diferentes obstáculos que pueden presentarse para la educación y que escapan a la consideración de quienes se encargan de crear programas y políticas educativas. Además, para el caso específico de Guerrero, se puede hacer un contraste, de forma general con el grupo afrodescendiente para analizar si se trata sólo de la cuestión indígena y de la lengua como tal, o se trata más de una cuestión cultural en un sentido más amplio.

En cuanto al orden de este trabajo, antes de entrar al caso de Guerrero, se abordarán cuestiones teóricas e históricas que servirán para guiar el análisis. En principio se presentan algunas perspectivas sobre la importancia de la educación para una sociedad y la forma en que la educación en sí misma fomenta, reproduce y legitima las condiciones de desigualdad social.

Se abordarán las perspectivas de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron en la obra "Los Herederos. Los estudiantes y la Cultura" (1967) y la de Paulo Freire en "Pedagogía del oprimido" (1976). Aunado a esto se hará una recopilación de conceptos que serán referidos durante la investigación, que son de gran importancia para la sociología de la educación contemporánea y para este tema en particular a partir del texto de Xavier Bonal (1998) "Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas" entre otros textos y autores.

Después del marco conceptual, se procederá a realizar una revisión socio-histórica de la manera en que se ha abordado la cuestión indígena en referencia a la educación en México desde el siglo XX, y una noción muy general de la situación actual, con la intención de dar un panorama de la ideología y el reconocimiento a la diversidad bajo la cual se ha diseñado la política educativa para los pueblos indígenas y sus transformaciones.

Posteriormente se hará un perfil general de la composición étnica del estado de Guerrero, y sobre las relaciones interétnicas que tienen lugar entre los distintos grupos indígenas y no indígenas las condiciones educativas en las que se encuentra actualmente la población guerrerense perteneciente a los diferentes

grupos étnicos, así como la forma en que se relaciona con el nivel de desarrollo del estado.

Finalmente, para avanzar en la reflexión se hará una revisión de dos programas de educación básica indígena para analizar la situación actual en el estado de Guerrero a partir de datos estadísticos y con ayuda de las herramientas teóricas que serán revisadas. Esto con el fin de dar una noción de si el modelo educativo y los programas dirigidos a la población indígena son eficientes o reproducen la desigualdad adaptando un modelo basado en conocimientos y técnicas que pertenecen al conocimiento de la élite, y que a pesar de que presentan formalmente a los indígenas como individuos iguales al resto, ocultan diferencias irreconciliables que tienen que ver con el origen social y las prácticas culturales, lo cual dificulta el aprendizaje para algunos mientras que favorecen a otros.

De esta manera se buscará reflexionar si el acceso a la educación básica está limitado u obstaculizado por distintos procesos que tienen que ver con las distintas formas de vida o con cuestiones ideológicas, culturales, económicas, etcétera. Asimismo, se tratará de determinar si los propios contenidos de los planes de educación indígena son adecuados en relación con las condiciones sociales y culturales en las que se lleva a cabo el proceso de educación.

La presente es una investigación documental que se desarrollará en 3 etapas: La primera consistirá en el análisis teórico que servirá para comprender a la educación como una herramienta de legitimación de la desigualdad que se pueda aplicar al contexto de la educación indígena, así como de un análisis socio-histórico que nos ayude a situar de manera general los debates políticos en torno a la educación indígena y su evolución en el tiempo.

En la segunda etapa se realiza un análisis del Estado de Guerrero, construido a partir del análisis estadístico de las condiciones educativas de la población indígena guerrerense en contraposición con la no indígena. Para lograr este objetivo planteamos este apartado como un estudio de caso que, como señala Robert Stake (1999) nos sirve para analizar la complejidad de un caso que tiene algún interés particular en sí mismo.

En este sentido, el caso del estado de Guerrero será de interés particular para este trabajo debido a cuatro cuestiones específicas. En primer lugar, partimos de la escala estatal porque es en esta escala en la que se organiza el sistema de educación. En segundo lugar, nos interesa Guerrero debido a su diversidad ya que en el estado se concentran cuatro pueblos indígenas, además de la población afrodescendiente y la población mestiza, lo que permitirá hacer un contraste entre las condiciones de cada grupo. La tercera cuestión que se desprende directamente de la anterior, es que es presumible una compleja dinámica en las relaciones interétnicas que, sumada a otro tipo de problemas sociales (desigualdad, pobreza, violencia), pueden influir en la educación y que se presentan de forma extendida en el país; es decir, en el estado de Guerrero se presentan de forma concentrada, por decirlo de alguna forma, las contradicciones que enfrentaría la educación indígena a lo largo y ancho del territorio. Y, por último, se considera importante el hecho de que a pesar de ser uno de los estados con mayor concentración de población indígena solo después de Oaxaca y Chiapas, sea considerablemente menos estudiado que los otros dos, por lo que se espera lograr algún aporte por mínimo que sea a lo que se conoce sobre Guerrero.

Planteamiento del problema y diseño metodológico

De entre las políticas sociales que han acompañado al desarrollo del Estado moderno, la educación forma un expediente central debido a que se considera como el primer paso hacia una mejora en el desarrollo social de las personas. En la historia de la educación pública en México, la cuestión indígena ha sido piedra de toque de muchos debates y alrededor de este se han desarrollado diversas y a momentos contrastantes propuestas, desde el integracionismo radical hasta ideas de completa autonomía.

Se trata de un tema en el que es posible verificar la contradictoria articulación entre el Estado, las ciencias sociales y los propios pueblos indígenas que reclaman reconocimiento en la escena nacional y mejores condiciones para su desarrollo. A pesar de todos los esfuerzos en materia de educación para pueblos indígenas, hoy en día sigue representando un asunto pendiente para el Estado, siguen existiendo indicadores que muestran la ineficiencia de las políticas públicas destinadas a esta cuestión a nivel tanto de acceso como de éxito escolar. Andrés Sandoval y Jaciel Montoya (2013); en su discusión de los programas educativos de 2000 y 2008 y con base en información sociodemográfica del INEGI muestran que la situación educativa de los indígenas sigue siendo un problema de desigualdad y segregación hasta bien entrado el siglo XXI.

En este sentido, es importante reflexionar esta situación a través de la forma en que el Estado concibe la diversidad y de la manera en que se construye el discurso político a partir de esta concepción, y qué tanto se adecua la forma en

que se plantea la diversidad en las políticas educativas, frente a la realidad social y las diferencias culturales de los pueblos indígenas.

Preguntas de investigación.

Pregunta central

- ¿En qué medida el discurso mediante el cual se construyen las políticas de educación indígena actualmente en México toma en cuenta las diferencias y particularidades de cada grupo étnico, y qué tanto se relaciona con la situación educativa de los grupos indígenas?

Preguntas secundarias.

- ¿Cuál es la concepción del Estado mexicano de *diversidad cultural* sobre la cual se basa para construir las políticas educativas indígenas?
- ¿Cómo ha evolucionado históricamente el discurso mediante el cual se construyen las políticas de educación indígena en México?
- ¿El origen social influye en el éxito escolar?

Objetivos

Objetivo General

- Identificar en qué medida el discurso mediante el cual se construyen las políticas de educación indígena en México toma en cuenta las diferencias y particularidades de cada grupo étnico, y qué tanto se relaciona con la situación educativa de los grupos indígenas.

Objetivos específicos

- Problematizar a la educación como una institución que reproduce y legitima la desigualdad social.
- Definir los conceptos con los cuáles construiré mis argumentos sobre la desigualdad social y de origen que influyen en la construcción de políticas educativas indígenas y en su efectividad.
- Identificar los debates históricos respecto a los indígenas como sujetos de derechos colectivos y, por tanto, objetos de política pública.
- Hacer un análisis estadístico y documental de la situación de la educación en el estado de Guerrero para ejemplificar las nociones teóricas.
- Analizar la manera en que se ha abordado históricamente la diversidad en materiales de educación indígena para dar una perspectiva crítica con relación al argumento teórico.

Hipótesis.

Hipótesis central

- El discurso mediante el cual se construyen las políticas de educación indígena no toma en cuenta las diferencias y particularidades de cada grupo étnico, lo cual reduce su efectividad a nivel de la práctica.

Hipótesis secundarias

- El Estado mexicano se basa en una noción de diversidad cultural que generaliza a todos los grupos de diferente origen étnico diferenciando únicamente lo indígena de lo no indígena.

- Las políticas educativas, así como el resto de las políticas destinadas al desarrollo de los pueblos indígenas, son ineficientes debido a que están construidas a partir de una visión ideologizada que parte del principio de que los indígenas necesitan “ayuda” por parte del Estado.
- La diferencia histórica entre las políticas y planes de educación indígena se sustenta mayoritariamente por la lengua y la región, dejando de lado cuestiones más específicas respecto a prácticas culturales y formas de vida distintas
- Esta perspectiva de la diversidad afecta la efectividad de las políticas en tanto que deja de lado cuestiones culturales que afectan la introducción de los alumnos a un modelo que no se adapta a sus necesidades.
- El origen social afecta el éxito escolar porque el modelo educativo pone pruebas estandarizadas para una política educativa que intenta tratar la diversidad.

Metodología

En este trabajo, se hará uso de un estudio de caso (el caso del estado de Guerrero), para poder ejemplificar las dinámicas que existen entre diferentes grupos étnicos. En palabras de Stake los estudios de caso tratan de destacar “las diferencias sutiles, la importancia del contexto, la globalidad de las situaciones particulares” (Stake, 1999, p. 11), en este sentido, a pesar de ser una investigación que estará fundamentada principalmente en datos estadísticos, pretende arrojar una reflexión cualitativa sobre la situación de Guerrero y poder hacer generalizaciones que apliquen al resto de la población nacional.

Según el autor se hace el estudio de caso cuando nos encontramos “con una cuestión que se debe investigar, una situación paradójica, una necesidad de comprensión general, y consideraremos que podemos entender la cuestión mediante el estudio de un caso particular.” (Stake, 199, p.17). Y es ese el interés por acercarnos al estado de Guerrero en esta investigación, la intención es comprender otra cosa, más allá del caso particular y en este sentido, nos encontramos ante lo que el autor reconoce como **un estudio instrumental de casos** (Stake, 199, p. 17). De esta manera, a pesar de la magnitud tan limitada de un solo caso para elaborar generalizaciones, la profundidad del estudio de dicho caso nos ayudará, no a llegar a una nueva revelación, si no a dar una comprensión más detallada de algo que ya es conocido.

Para la última etapa se hará una evaluación de política pública que nos permita contrastar el discurso y objetivos en los que se fundamenta la política pública con las estadísticas y las condiciones de la población indígena que se analicen en el estudio de caso. Dicha evaluación será entendida como una investigación aplicada y sistemática que nos permita conocer, explicar y valorar una realidad, como lo indica Myriam Cardozo Brum (2006, p. 43).

En este sentido se hará la evaluación solo en términos del discurso bajo el cual se construyen los programas, la pertinencia de los mismos respecto a la noción de diversidad que manejan con el fin de evaluar qué tan adecuada es esta noción y como se adapta a los distintos contextos. En palabras de la autora “el impacto no se mide rigurosamente, pero se identifican las brechas que, dentro de la lógica del programa, se supone que deben estar disminuyendo la efectividad del mismo” (Cardozo, 2006, p. 46). Es decir, se analizará la noción de diversidad del Estado sobre la cual se construyen las políticas y programas de educación como

una de las posibles causas de que los programas de educación indígena no alcancen la efectividad suficiente para resolver un problema social como lo es el rezago educativo, y el limitado acceso a la educación de la población indígena.

De esta manera, se realizará lo que la autora denomina como una evaluación **ex post**, sobre un programa ya realizado y ejecutado que

“A pesar de que este tipo de evaluación identifique, mida, compare y califique los resultados o impactos obtenidos, eso no significa que se le deba considerar como la evaluación final propia de una actividad acabada, sino que puede constituirse en un proceso de seguimiento continuo de reflexión y análisis sobre los avances y limitaciones que se generan en el desarrollo de una actividad[...].”

(Cardozo, 2006, p. 48)

En resumen, se procederá a dar un panorama del perfil social del estado de Guerrero como un estudio de caso, en el cual se hará una reflexión sobre su composición étnica, sus niveles educativos, de pobreza y de marginalidad de manera general. Esto con el fin de poder hacer generalidades sobre las condiciones educativas de la población indígena nacional en contraste con el resto de la población nacional. Posteriormente se hará una evaluación de la construcción de los programas de educación indígena que parta de la noción de diversidad que maneja el Estado en relación a las características encontradas en el estudio de caso y las generalidades que de este se desprendan.

Pero antes de llegar a este punto, se presentarán las herramientas teóricas que servirán para nutrir el análisis, así como definir los conceptos utilizados durante la investigación. Además de un apartado histórico que nos ayude a ubicar los debates en torno a la educación indígena desde el siglo XX para poder dar una

noción general de como ha evolucionado el discurso mediante el cual se define a los pueblos indígenas dentro de las políticas educativas.

Así mismo, cabe mencionar en este apartado, un intento que se hizo de aplicar un cuestionario, que pretendía principalmente proporcionar evidencia de los resultados obtenidos en la investigación. Esto a partir de la necesidad de añadir un sentido más empírico al trabajo y evitar que quedara únicamente como una recopilación de estadísticas que quedarán en un plano abstracto sin evidencia física.

Sin embargo, este intento no resultó ya que dicho instrumento, al estar diseñado para ser respondido por profesores de educación básica indígena, fue muy complicado encontrar aquellos que tuvieran la disponibilidad y la intención de responderlo. De este modo, solo se logró obtener un cuestionario resuelto, que quedará anexado al trabajo con el fin de no dejar de lado los resultados obtenidos, que, de hecho, no difieren mucho de los resultados de la investigación en general, por lo cual, a pesar de no ser algo que *compruebe* las afirmaciones aquí hechas por sí mismo, les da un poco de sustento al venir de alguien que tiene acceso de primera mano a esta información.

1. Herramientas teóricas para el análisis

En este capítulo se revisarán las dos propuestas teóricas, la de Bourdieu y Passeron, y la de Freire, que servirán para guiar posteriormente el análisis de los programas de educación indígena y de la situación de Guerrero, intentando ir las acotando hacia los asuntos que aquí conciernen sobre el sistema educativo en general y de las particularidades que éstas adquieren para el caso de la educación indígena.

Asimismo, se hará una recopilación de conceptos y definiciones que se utilizarán a lo largo de la investigación a partir del texto de Xavier Bonal (1998) con el fin de ubicar las posturas que se estarán manejando en torno a la sociología de la educación. A estos se añadirá un recuento de conceptos clave tomados de diversos autores o de mi propia formación y postura con el fin de nutrir las discusiones que se den más adelante.

La educación como herramienta de legitimación de la desigualdad (Bourdieu-Passeron)

Para Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (1967) el sistema educativo pone en funcionamiento, intencionalmente o no, la exclusión de las clases más bajas mediante una distribución desigual de oportunidades educativas de acuerdo al origen social. En este sentido afirman, por ejemplo, que la brecha educativa entre hombres y mujeres está más marcada en las clases más bajas.

Ahora bien ¿qué de lo que dicen los autores se puede referir al tema principal de esta tesis? La respuesta es que los principios generales del análisis que los

autores hacen de la sociedad francesa, y de los estudiantes universitarios de la misma, pueden ser útiles para entender la situación desigual de los indígenas en nuestro país. Veamos cuáles son esos principios generales.

Por un lado, en lugar de hablar de clases sociales o del origen social en función del nivel económico únicamente, al igual que Bourdieu y Passeron consideramos que es importante referirse **al origen social como las condiciones de vida** particulares de los grupos indígenas, que varían entre los diferentes pueblos y diferentes al resto de la población no indígena. Otro aspecto importante es que la desigualdad que dichos autores encuentran en la educación superior la conectan con **una dinámica que comienza en las etapas tempranas que se presentan como 'desventajas culturales'**, un fenómeno que se puede observar en otras latitudes. Resulta particularmente relevante que todas las desventajas culturales se pueden observar desde los primeros años de la educación básica y se van acumulando durante el transcurso de la vida académica del estudiante. En este sentido es necesario poner en evidencia que las diferencias culturales son mucho más marcadas al momento de contrastar a los indígenas frente al resto de la población, incluso, aquella que está en condiciones socialmente vulnerables, pero no se reconoce como indígena, como lo es el caso de la población afrodescendiente de Guerrero.

Los obstáculos que se presentan frente a la educación para los sectores desfavorecidos no son únicamente de índole económica, sino que tienen que ver con obstáculos culturales que influyen en las aptitudes de los estudiantes y que están significativamente vinculados al origen social, siendo este factor el de mayor influencia en el medio estudiantil, presentándose su influencia en todos

los niveles de la experiencia estudiantil y de la existencia misma de los estudiantes (Bourdieu y Passeron, 1967,22-23).

La política de educación busca preservar la idea de que la experiencia educativa se presenta de igual forma para todos, que está unificada y es unificadora. Sin embargo, es un hecho que los estudiantes pueden compartir ciertas prácticas sin que esto quiera decir que su experiencia como estudiantes es idéntica o colectiva, ya que existe una predisposición a adaptarse a los modelos, reglas y valores de la institución, que está socialmente condicionada y que provoca la sensación de pertenencia o de desplazamiento de la misma. (Bourdieu y Passeron, 1967).

Paralelamente, aunque se pretenda que la educación parte de condiciones igualitarias, el origen social determina un porcentaje desigual de éxito educativo, provocando que el pasado social de un estudiante se transforme en un déficit educativo. “Los estudiantes más favorecidos no deben únicamente a su medio de origen hábitos, entrenamientos y actitudes que les sirven directamente en sus tareas académicas; heredan también saberes y un saber-hacer, gustos y un buen gusto cuya rentabilidad académica aun siendo indirecta, no por eso resulta menos evidente” (Bourdieu y Passeron, 1967, p. 32). Estas condiciones forman parte de un privilegio cultural para las clases favorecidas cuya esencialidad es que se transmiten de forma discreta e indirecta. Las clases desfavorecidas pueden tratar de compensar su desventaja cultural adquiriendo y apegándose a las conductas más académicas, y su única oportunidad de acceso a la cultura es mediante la educación escolarizada.

Para entender la idea de 'desventaja cultural' resulta importante notar que Bourdieu y Passeron no se refieren a la cultura como una actividad solamente económica, sino a la interiorización de prácticas que en el caso de los desfavorecidos solo se adquieren mediante la experiencia de la educación. Para las clases favorecidas la ventaja se encuentra en el hecho de que la educación formal recoge, valida y reproduce principios, criterios y formas de hacer y de ver el mundo de esas mismas clases, por lo cual quienes crecen en su seno incorporan dichos principios y criterios aún antes de entrar a la educación formal. Para quienes tienen un origen que no se ajusta al de las clases favorecidas, una consecuencia de esto es la "Desvalorización de la cultura que se transmite en favor de la cultura heredada" (Bourdieu y Passeron, 1967, p. 37), así, la única igualdad supuesta se da al momento de la adquisición de conocimientos propios de la cultura académica, pero difiriendo en muchas otras predisposiciones respectivas a su medio.

Por tanto, la relación que tiene un estudiante con sus estudios se encuentra reflejada en la relación fundamental que tiene su clase de origen social con la sociedad global. *Siendo el saber-hacer y sobre todo el saber-decir dentro del sistema educativo, un patrimonio de las clases favorecidas.* (Bourdieu y Passeron, 1967)

A pesar de esto, dicen los autores, la educación se presenta a sí misma mediante valores de igualdad y universalidad. Esto implica que el contenido de la enseñanza tradicional puede producir un sentimiento de irrealidad que es experimentado de forma distinta dependiendo del origen social de cada estudiante, de la afinidad de los hábitos del mismo con las exigencias culturales del sistema educativo. Y esta desigualdad no se percibe como tal porque los

saberes impartidos por el sistema educativo son altamente valorados en la sociedad global, saberes que son, por demás propios de la élite y las desigualdades educativas y las desventajas son acumulativas. (Bourdieu y Passeron, 1967, p 38)

Otro aspecto importante es la influencia del factor geográfico, ya que este determina las posibilidades de acceso a la enseñanza y no puede separarse del factor de desigualdad cultural. De la misma manera el círculo familiar es una gran influencia para favorecer el éxito educativo ya que otorga una esperanza subjetiva respecto a los obstáculos superados y a los peldaños avanzados por los padres en cuanto a la educación. Siendo así, los autores afirman que los estudiantes de los sectores bajos que van avanzando más respecto a su educación son aquellos que dentro de esos sectores desfavorecidos, son los más favorecidos. Esto tiene entonces implicaciones en la reproducción de la desigualdad no solo entre sectores sociales, sino también dentro de las mismas clases, grupos o comunidades.

Por otro lado, respecto a los avances en apoyos sociales en materia de educación, que en nuestro caso se refieren a la creación de una institucionalidad específica para atender las necesidades educativas de los indígenas, se puede decir que sirven al sistema educativo social fingiendo combatirlo, ya que generalmente se les imputa solo a las condiciones económicas la desigualdad en la educación, por lo que las becas y los subsidios, por ejemplo, vuelven a los estudiantes “formalmente iguales” frente al sistema, legitimando los privilegios de unos e invisibilizando las desventajas no económicas de otros.

Otra observación es que, como se ha mencionado, aun cuando las condiciones económicas y sociales de los estudiantes pudieran ser las mismas, no se experimentarían de la misma manera, como lo que pasa por ejemplo con el uso del tiempo y el espacio. Por un lado, para los sectores más integrados, o en este caso, para la población favorecida o mayormente integrada a la política del Estado, en su mayoría la condición de estudiante hace que el sujeto defina sus tiempos en función de los ciclos escolares, fuera de los cuales no hay fechas ni horarios. Para la población indígena marcadamente desfavorecida, es posible preguntarse si sus configuraciones cotidianas exigen ciertas prácticas y trabajos que llevan a organizar el tiempo escolar en función de las posibilidades, no solo económicas, sino también sociales y culturales.

Asimismo, sobre el espacio en sí, el marco de integración de un grupo (los estudiantes indígenas en este caso) se da en función al uso del mismo. En este sentido, los autores dicen que “un espacio y un tiempo no son factores de integración si no están regulados por una institución o una tradición” (Bourdieu y Passeron, 1967, p. 53). La escuela como institución, más que inculcar un ideal integrador, inculca el de la competencia individualista.

Este individualismo contrasta con lo que se considera una de las características más importantes de las identidades étnicas: su orientación comunitaria, colectiva. Asimismo, se puede decir que no existe una identidad como estudiante, ya que el sistema no es integrador, mientras que los patrones comunes que llegan a darse son producto de la imitación a otros modelos u otros estudiantes más que del sistema en sí.

En el sistema actual, la condición de estudiante no se traduce en la formación de un grupo social, razón por la cual, la sociología de la educación que proponen los autores se da más bien como una sociología de las desigualdades sociales frente a la educación y la cultura transmitida por la misma. A pesar de las desigualdades, los estudiantes buscan identificarse individualmente con respecto al ámbito escolar, por lo que comienzan por rechazar aquellas determinaciones que no se han elegido (Bourdieu y Passeron, 1967, p. 41), comenzando por la vinculación a un medio social, en este caso, el origen étnico, indígena en particular. Esto pone en evidencia, además, la importancia del papel del profesor, quien es, según los autores, el que tiene la iniciativa en todos los aspectos en los que puede orientar los intereses de los estudiantes por completo definiendo temas, contenidos, y cursos según sus propios intereses.

Es interesante que, al tener una influencia tan poderosa sobre los estudiantes, un profesor puede transmitir una manera de verse a sí mismos. Sin embargo, esto no es necesariamente algo positivo en todos los casos, ya que suele ocurrir que la visión que se proyecta no es positiva frente a la condición de indígena por parte de los mismos profesores. Esto se puede ver, por ejemplo, en una nota del periódico digital *Sin embargo* (Guevara, 2015) en la cual se afirma que según un estudio de la SEP el 95% de los docentes indígenas que son bilingües, se avergüenzan de enseñar en su propia lengua y prefieren dar clases en español, situación que aunque no se da en todos los casos, se dan casos en todo el país, pero que se destaca en la región de la huasteca potosina.

“Díaz Hernández [Asesor académico de la DGEI de la SEP] dijo que de los más 65 mil profesores en educación indígena, el 95 por ciento no habla su lengua materna, y eso “es lamentable [porque] el otro 5 por ciento aún lo hace. Hay

maestros que tienen conciencia [y] que luchan [para] que los niños aprendan en su propia lengua". (Guevara, 2015)

El mundo académico, se presenta como un juego en el cual aquellos que deciden entrar asumen las reglas de este mundo como naturales y creyendo que incluso su mismo ser está en juego. Estas reglas y las características del medio estudiantil en sí, se deben en su mayoría a los grupos dominantes, es decir los no indígenas, lo cual no cambiará hasta que las normas, significaciones y valores propios de las diferentes culturas sean legitimados.

Así, existen formas diferentes de vivir la condición de estudiante, los autores definen principalmente dos respecto a la clase social: *la burguesía*, por un lado - quienes perciben el medio estudiantil como cercano y familiar, lo cual, en la educación primaria, es más fácil que ocurra también con *las clases trabajadoras* de las que se diferencia en los niveles superiores. Para nosotros, sin embargo, la diferencia fundamental se da con los grupos indígenas quienes sí enfrentan la experiencia estudiantil como una ruptura con su realidad cotidiana ya que se encuentran alejados de la cultura académica desde sus vínculos sociales y familiares, y por tanto están condenados a enfrentarse y adaptarse a un ambiente contradictorio a sus propias culturas y enfrentan la experiencia con una mayor sensación de irrealidad.

Para entender esta sensación de irrealidad que se esconde en la relación del estudiante con sus estudios, y la realidad racional de la conducta de estos, los autores reconstruyen el *tipo ideal* de la conducta del estudiante que no será reconstruida aquí ya que está más enfocado a la experiencia universitaria, sin embargo, la idea general de cómo la cultura que se transmite mediante el

sistema educativo es una cultura impuesta frente a otras nos sirve para entender la situación de los indígenas en el sistema educativo.

Dicen los autores: “Estudiar no es crear sino crearse, no es crear una cultura, menos aún crear una nueva cultura, es crearse en el mejor de los casos como creador de cultura o, en la mayoría de los casos, como usuario o transmisor experto de una cultura creada por otros” (Bourdieu y Passeron, p. 84); como mencionamos este análisis se refiere a estudiantes universitarios, sin embargo, los autores afirman que las diferencias y desigualdades que se presentan en ese nivel se van acumulando desde las etapas más tempranas de la educación. Por lo tanto, se puede afirmar que la educación en cualquier nivel se trata de transmitir una cultura, creada por las clases sociales dominantes a la que las clases desfavorecidas se tienen que adaptar y adquirir sin ser necesariamente parte de la misma.

Esto es lo que pasa con la educación indígena, donde se les educa para adquirir la cultura dominante, no solo en términos de clase social, sino de origen social y cultural. Como se tratará de mostrar más adelante al revisar los programas de estudio, aún hoy los indígenas se ven obligados, mediante los procesos de educación tradicional, a convertirse en usuarios de una cultura creada por el resto de la sociedad mexicana, en tiempos en los cuales a los indígenas no se les consideraba siquiera parte de esta.

Bourdieu y Passeron concluyen su argumento diciendo que existe una ceguera institucional frente a las desigualdades, que se traducen en el éxito reflejado durante la trayectoria académica de los estudiantes, siendo considerado como natural y de talento: ya que se considera formalmente a todos iguales frente al

sistema y sin reconocer aquellas desigualdades que obstaculizan el desarrollo escolar.

De esta manera, observar la situación estudiantil de manera general, o en este caso, comparar a los niños de los distintos grupos indígenas, entre ellos y respecto al resto de la población, sin tomar en cuenta el vínculo entre sus capacidades académicas y su origen social, es dejar de lado el hecho de que las diferencias sociales y culturales se traducen en déficits para unos y privilegios para otros. Esto se ve reflejado también en el caso de las pruebas o concursos escolares que legitiman la igualdad formal y consideran los privilegios del origen social como méritos sin considerar las condiciones sociales y familiares de los estudiantes.

Paulo Freire y la pedagogía del oprimido

El texto de Paulo Freire *Pedagogía del Oprimido* (1976), permite profundizar en la discusión del papel de la educación en la reproducción de la desigualdad y, más aún de la dominación. El texto parte de la conciencia crítica y del “miedo a la libertad” (Freire, 1976, p. 21) como las motivaciones, contradictorias entre sí, que dieron pie a la elaboración de su obra, y de cómo solo una visión radicalizada de la realidad, en términos de educación en este caso en particular, es la condición necesaria para transformarla, siendo deber de las personas liberarse en conjunto asumiendo la tarea de liberar a otros.

Freire comienza trazando la dicotomía entre opresores y oprimidos como una negación de la humanidad de unos frente a los otros, negación que a su vez se

refleja en las formas de evidenciar y de posicionarse frente a la injusticia. El autor afirma que es “la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos y liberar a los opresores.” (Freire, 1976, p. 33).

Esto debido a que los opresores dentro del poder que poseen no cuentan con la capacidad de liberar a los oprimidos o de liberarse a sí mismos, en tanto que buscan atender la debilidad de los oprimidos solo en términos de una falsa generosidad que solo puede darse mientras se mantengan en su posición de opresores en una relación de injusticia frente a los oprimidos, lo que podemos observar con a la postura paternalista del Estado sobre los grupos indígenas.

Siendo así, el autor busca construir su “Pedagogía del oprimido” como una pedagogía construida desde el oprimido y no para él, construida desde su propia realidad, realidad que se genera a través del curso de su vida cotidiana en la que la opresión y las causas de la misma sean el objeto de estudio, y sean analizadas críticamente, y no para adaptarse a dichas circunstancias.

Para Freire la educación puede ser una herramienta de autodescubrimiento crítico de oprimidos y opresores. Un punto crítico es que la educación debe servir para que los oprimidos se liberen sin convertirse ellos mismos en opresores, es decir en reproductores de los valores y principios dominantes. Esto último puede llegar a ser difícil ya que su propia conciencia de sí mismos como oprimidos está condicionada a su inmersión en la realidad opresora. Es lo que pasa por ejemplo con indígenas que superan su marginación y se adentran en la política o como funcionarios públicos, dejan de percibirse como parte de los oprimidos y tratan de adaptarse a la realidad opresora.

“No existe otro camino sino el de la práctica de una pedagogía liberadora, en que el liderazgo revolucionario, en vez de sobreponerse a los oprimidos y continuar manteniéndolos en el estado de “cosas”, establece con ellos una relación permanentemente dialógica.” (Freire, 1976, p. 66)

A partir de esta justificación, el autor manifiesta el hecho de que no basta con cambiar de polo a los oprimidos, sino de eliminar esta contradicción entre ambos para generar una verdadera libertad.

La educación como la conocemos, nos dice Freire, es una relación fundamentalmente narrativa entre educadores y educandos, en la cual se hace referencia a la realidad como algo estático y definido, donde el educador se transforma en una figura indiscutible cuyo propósito es llenar de ese conocimiento estático a los estudiantes, quienes, a su vez se transforman en recipientes pasivos listos para ser llenados de conocimiento que debe ser memorizado e irrefutable. Así se concibe que a mejor capacidad tengan los educandos de memorizar esa narrativa, son mejores o más talentosos y lo mismo pasa con la capacidad que tenga el educador de transferir esos conocimientos.

De esta manera, las mentes de los educandos van siendo moldeadas a una forma pasiva e ingenua que servirá posteriormente para legitimar la capacidad de los opresores de dominarlos, haciéndolos adaptables y disminuyendo su creatividad. “En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes”

(Freire, 1976, p. 73)¹. Ante lo cual, Freire apela por una educación más dinámica que haga una conciliación entre opresores y oprimidos y elimine la rigidez de esta relación, ya que, al preservarse intacta, la conciencia crítica es más difícil de adquirir.

La crítica de Freire a la educación como un sistema bancario complementa la perspectiva de Bourdieu y Passeron, y entre las dos ofrecen herramientas para el análisis que se pretende hacer en el resto de este trabajo. Así, se plantea como pregunta central de este trabajo si no es que el sistema educativo tradicional en México, aun cuando trate de ser generoso con los pueblos indígenas, sigue reproduciendo un sistema de desigualdad, ya que por un lado, está construido por y para otros individuos, quienes están predeterminados culturalmente a seguir ciertas pautas y apegarse a ciertos valores desde su vida cotidiana, mientras que para los diferentes grupos indígenas representa diversas rupturas con su realidad en aspectos distintos y particulares para cada grupo y cada cultura. Y, por otro lado, esta cultura que está representada en la educación tradicional, se enseña de una manera en la que no permite al individuo adquirir una conciencia crítica frente a esta, y que no le permite desarrollar otras capacidades, más que las que le son impuestas al momento de su educación.

¹ Sin embargo, para este caso en particular, no se piensa que los educadores en las escuelas indígenas tengan esta predisposición de perpetuar el sistema de dominación al que están sujetos, sino que estas condiciones emanan desde arriba, desde un sistema educativo creado, por y para otros.

La pertinencia de la hipótesis de la desigualdad y la dominación coincide con lo que postula Daniel Gutiérrez Martínez, en su artículo “Reproducción social y desigualdad en la educación indígena en México” (2007), en donde afirma, a partir de un análisis de programas educativos destinados para educación indígena en Querétaro, que existe:

“una relación entre un sistema de creencias dominante que contiene en su dinámica relaciones de poder asimétricas entre dos entidades, grupos e individuos que divergen en cuanto a su visión del mundo y una reproducción legítima y aceptada de esta dominación. [...] en donde se hallan mecanismos por los cuales los dominados participan de la aceptación de su dominación.”
(Gutiérrez, 2007, p. 127).

Poner atención en la educación como mecanismos de opresión lleva necesariamente a buscar una reivindicación de las distintas culturas, a través de la proyección de las distintas cosmovisiones como algo positivo y digno de recuperarse desde el contenido mismo de los programas educativos de la enseñanza indígena.

Un recuento de conceptos y posturas básicos desde la sociología de la educación

A continuación, con el fin de complementar la discusión en torno a las teorías anteriormente revisadas, recuperaremos del texto Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas de Xavier Bonal (1998), algunos conceptos, discusiones y posturas, que serán importantes para

esta investigación. Estos conceptos servirán para ubicar las posturas a partir de las cuales se harán los planteamientos.

En primera instancia, se hablará de las posturas que aquí se tienen sobre la etnicidad en la educación y la educación multicultural. Bonal nos señala que la cuestión de la etnia (junto con la del género), es una variable que recién en los años ochenta (1998, p. 151), ha comenzado a tener un protagonismo importante dentro de la sociología de la educación, a pesar de que los primeros estudios sobre las diferencias raciales aparecieron en los años cincuenta con una orientación totalmente distinta. (Bonal, 1998, p. 163).

Originalmente teniendo una orientación funcionalista, positivista que tomaba la relación diferencia étnica-rendimiento escolar como un indicador de inteligencia. Sirviendo para confirmar en su momento la idea de la inferioridad racial. Estas teorías comenzaron a perder relevancia a partir de la década de los setenta, sin lograr diferir mucho de un estudio basado en otras formas de discriminación, sustentadas fundamentalmente en la clase social. (Bonal, 1998, p. 163-164).

Asimismo, desde el interaccionismo simbólico, se puso énfasis en cuestiones que tienen que ver en “la construcción social de relaciones escolares [es decir] los procesos de interacción que definen una realidad escolar determinada a partir de los prejuicios de los agentes educativos y de otros factores contextuales.” (Bonal. 1998, p 164). De esta manera, el éxito o el fracaso escolar eran determinados por relaciones sociales dentro del aula, y no por determinaciones biologicistas.

Bonal nos habla de cómo los movimientos sociales que se levantaron en Europa, a partir del incremento de la presencia multiétnica en las escuelas, explican la

importancia a nivel político y académico de la **educación multicultural** de diversos tipos. Pero la que aquí concierne, y más adelante se argumentarán los motivos, es la de tipo “asimilacionista” en la cuál se procura la socialización de las minorías étnicas en la cultura del Estado (Bonal, 1998, p. 165)

De esta manera, cuando se hable en esta tesis de educación indígena/multicultural en México, sobre todo en referencia a la política educativa indígena del siglo XX, se está hablando de una política asimilacionista que ha pretendido integrar a los pueblos indígenas al resto de la sociedad mexicana por medio del lenguaje.

Una vez ubicada la postura que se tiene por educación multicultural, se procederá a definir algunos conceptos que serán utilizados en la presente investigación con el fin de que se tenga desde un inicio las nociones claras respecto al uso de los mismos. Empezando por la interpretación de Henry A. Giroux sobre la noción de cultura de Paulo Freire en su introducción al libro “La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación.” (Freire, 1990).

En su introducción, entre otras cosas, Giroux retoma la noción de Freire sobre la cultura, en la cual, afirma que es contradictoria tanto con las posturas conservadoras como con las progresistas. Tomándola como “la representación de las experiencias vividas, de los artefactos materiales y de las prácticas forjadas en el marco de las relaciones desiguales y dialécticas que los diferentes grupos establecen en una sociedad.” (Giroux, 1990, p. 22). Las diferentes culturas son formas de producción que están ligadas a cómo se estructura una sociedad, está relacionada con la raza, el género y la clase, y puede transformarla a través del lenguaje y otros materiales.

Según Giroux, está íntimamente enlazada con las relaciones asimétricas que se forman en una sociedad y sus dinámicas de poder “la cultura también es un campo de lucha y contradicción, y no existe una única cultura en el sentido homogéneo. Por el contrario, hay culturas dominantes y sometidas que expresan diferentes intereses y operan desde sectores de poder desiguales y diferentes” (Giroux, 1990, p. 23). Esta es la noción de cultura que se referirá en este trabajo, una noción que abarca la producción y transformaciones que se desprenden de las diferentes formas de vida, y que a su vez están determinadas por condiciones materiales e históricas. Así como una noción que permite identificar estructuras de poder y dominación que están determinadas por particularidades históricas y sociales.

Así mismo se definirán otros conceptos más generales que se enlistarán a continuación debido a que serán de uso recurrente en el texto. Es importante señalar que estas definiciones son producto de aprendizajes que he tenido a lo largo de mi formación sociológica y no provienen de algún autor o texto en específico. Son únicamente señalados con el fin de dejar en claro mi postura respecto a dichos conceptos y la manera en que serán utilizados más adelante.

En primer lugar, se definirá el uso que se le dará a la categoría de **pueblos indígenas**. En esta investigación se utilizará este término para referirse a los diferentes grupos, que pretende alejarse de una noción simplista que reduce a la población nacional a la dicotomía indígena/no indígena y que los diferencia únicamente en función de una mayoría mestiza. Tampoco serán considerados como un grupo generalizado de personas a las que hay que ayudar o que representan un problema para el país.

Será entonces considerado como pueblos indígenas a aquellos grupos particulares que compartan entre ellos una cultura propia en el sentido que mencionamos anteriormente, cuyas determinaciones culturales provengan y se hayan conservado desde antes de la llegada de los españoles. Además, es importante que al interior de dichos grupos exista una conciencia de su propia identidad indígena.

Por **pueblos afrodescendientes** se entenderá como aquellos grupos que provengan de los migrantes o esclavos africanos que hayan llegado en cualquier momento de la historia y hayan establecido comunidades en las cuales, de igual manera compartan una cultura propia. En este sentido, el concepto de **pueblos afro-indígenas** se refiere en términos simples a la población que haya nacido producto del mestizaje entre personas que se identifiquen como parte de los grupos afrodescendientes y los grupos indígenas.

En cuanto al concepto de **diversidad** será entendido como la amplia gama de culturas que se concentran a lo largo de un territorio especificado, en este sentido se podrá hablar de la diversidad de un estado en particular, una región, del país e incluso de un continente.

El concepto de **educación**, no será limitado a la noción de la educación escolarizada, sino más bien a aquellos métodos, instituciones o actividades que promuevan la transmisión de una o más culturas. En este sentido va la crítica a la educación escolarizada como herramienta de legitimación de las desigualdades, ya que pretende transmitir las formas de la cultura dominante e imponerlas sobre el resto de las culturas del país.

De esta manera, la noción de **éxito escolar** que será manejada en este trabajo, tendrá que ver con los resultados generales y comparativos de las estadísticas que se desarrollen mas adelante. Esto únicamente con el fin de utilizar una categoría que funcione como una suerte de herramienta para hacer comparaciones generales, sin que ello implique un corte o tope en el nivel educativo particular de los individuos.

Por último, me parece necesario hacer una diferenciación básica entre las nociones de **raza** y **etnia** refiriéndome a la primera únicamente en un par de ocasiones para retomar ideas de otros autores y que de manera muy general hace referencia a características físicas y que es, en mi opinión un concepto que no es muy adecuado para las afirmaciones que se busca hacer en esta investigación. Por otro lado, y de manera también muy general el segundo concepto será entendido por aquellos grupos, indígenas o no, que compartan características culturales y que estén diferenciadas de otras.

De esta manera, una vez puesto en claro el uso de los conceptos y posturas mencionados en este capítulo, se deberá tomar en cuenta los momentos en los que estos provienen de afirmaciones mías o se retoman de otros autores con el fin de complementar alguna idea o evidenciar alguna situación dentro de la investigación. Dicho esto, se procederá con la revisión de los debates históricos como esta especificado en el orden que previamente se ha mencionado para la tesis.

2. Revisión socio-histórica de las políticas de educación indígena/multicultural en México.

En este capítulo, como ya mencionamos antes, se ubicarán de manera muy general los debates históricos del siglo XX con el fin de observar de qué manera ha evolucionado la concepción del Estado sobre la diversidad étnica del país, y por tanto el discurso mediante el cual se desarrollado la política educativa indígena. De esta manera se busca evidenciar la importancia del discurso y la perspectiva que se tiene sobre los pueblos indígenas y cómo esto influye en el tratamiento que se les da como sujetos de derecho y objeto de política pública. Además, ayudará a observar si el discurso realmente ha evolucionado en contenido o solo de manera superficial.

En México existe una gran diversidad de grupos étnicos, esto implica que la variedad en las formas de vida, además de las lenguas, complejicen el desarrollo de un modelo educativo único que alcance a abarcar las necesidades de cada uno de estos grupos y que les brinde una educación acorde a ellas. La idea de “educar” a los indígenas ha sido tema de preocupación desde los primeros encuentros entre los pueblos y los colonizadores. Los primeros evangelizadores iniciaron con el proyecto de educar a los indígenas con una inclinación principalmente de conversión religiosa, y posteriormente (a partir del siglo XIX) como proceso para establecer una relación de dominación donde el sometimiento de los pobladores nativos fue el principal objetivo.

Es en este sentido, con el proyecto de modernización impulsado durante el porfiriato, que surgió la necesidad de hacer un registro de las condiciones geográficas y socio-demográficas del país, principalmente en relación con el uso

de recursos naturales. Comienza a implementarse el uso de cálculos estadísticos y a raíz de esto los primeros registros de los pueblos indígenas (Beatriz Urías, 2007, pp. 15-16). Es a partir de esto que comienza a reconocerse de manera oficial la diversidad de nuestro país.

Los indígenas han sido tratados diferenciadamente en todos los aspectos de la vida cotidiana, esto incluye a la educación, donde ésta se ha concentrado principalmente en la castellanización y alfabetización, con el fin de aculturizar a los indígenas. Como indicaba Manuel Gamio (1916), era un enfoque que deja inconcluso el proceso de educación de los indígenas, debido a que sólo se realiza como una “inyección” de alfabetismo que dejaba de lado cuestiones de gran importancia y complementarios para dicho proceso, que tienen que ver con dimensiones políticas, económicas y étnicas; y por tanto era ineficiente al momento de procurar una mejora en su calidad de vida, refiriéndose en este sentido a integrarlos al resto de la población nacional con el fin de lograr una “evolución cultural” (Gamio, 1916, p. 286). Para Gamio, la condición para la “evolución cultural” de los grupos étnicos era una educación integral, que abarcara todos los elementos constitutivos de una cultura para incluirlos al resto de la sociedad mexicana.

“Para que la evolución cultural de un pueblo sea normal, es indispensable que todos los elementos que constituyen a la población se eduquen a la vez, y esto sólo se consigue implantando la educación integral. [...] Desgraciadamente la heterogeneidad de nuestra población, la multiplicidad de idiomas y la divergencia en modalidades de pensamiento, hacen impracticable e imposible su implantación.

¿Debe implantarse o no la educación integral en México? se preguntará al notar aparente contradicción en líneas anteriores. Sí, debe implantarse, pero con un previo y sólido conocimiento de la población en la cual se va a implantar.”
(Gamio, 1916, p. 286)

Posteriormente, fue con la fiebre de modernización que se dio en la época del porfiriato que comenzaron a surgir los primeros intentos de mestizaje y homogeneización racial. Esta intención permaneció vigente con la llegada del conflicto de la Revolución y posteriormente cuando se impuso la política de mexicanizar a los indios a través de la lengua nacional, política que como señala Elizabeth Martínez B. (n. d.) se vio reflejada en la Ley de Instrucción Rudimentaria de 1911 que buscaba la asimilación de la población indígena debido a que sus culturas eran categorizadas como atrasadas. Dos años después, en 1913, se propuso el programa de Educación Integral Nacionalista con el fin de imponer el idioma español a los indios ya que sus promotores creían que sólo de esta forma se podría llegar a considerarlos como ciudadanos.

Al terminar la revolución se propagó la idea de que el progreso y la modernización iban de la mano con la unificación racial del país. Se dio lo que Beatriz Urías (2007) llama una “revolución antropológica”, en la que el Estado posrevolucionario buscaba moldear un nuevo tipo de sociedad integrada por mayorías. Se fomentó la inclusión de las masas, y se creó la figura ideológica de una nueva raza (“de bronce”, mestiza) que sería el principio básico de una homogeneización que haría desaparecer las diferencias negativas de la sociedad mexicana (Urías, 2007, p. 17).

Las políticas públicas de la época fueron desarrolladas en dirección a dicha homogeneización cultural, y la política educativa se convirtió en la herramienta principal del Estado. Sin embargo, las políticas dirigidas a la educación indígena tuvieron características especiales. Se buscó llevar a cabo un proceso de incorporación social a partir de la imposición del castellano en la educación; así mismo se consideró primordial mejorar el desarrollo de las comunidades y transformar la economía indígena a partir de la introducción de nuevos conocimientos y técnicas (Loyo, 2003).

Durante este proceso histórico de integrar a los pueblos indígenas a la sociedad mexicana y procurar su desarrollo y calidad de vida, las políticas públicas específicamente dirigidas a la educación de los mismos, fueron construidas a partir de una noción ideologizada de cómo éstos debían ser. Sin embargo, las políticas sociales que se dirigen a la educación particularmente indígena se han ido transformando a lo largo de los años desde la época porfiriana a la actualidad, adquiriendo diferentes enfoques que se esbozarán a continuación para, posteriormente, describir otros modelos y perspectivas con el fin de ofrecer un panorama de la educación indígena en México.

- *Proceso histórico y transformaciones en las políticas de educación indígena*

Elizabeth Martínez (n. d.), hace referencia a la obra de Manuel Gamio *Forjando Patria* de 1916 como un intento de dar un enfoque más realista a la educación de los indígenas, recalcando las diferencias, y resumiendo los debates que habían determinado la política de la época. Para la autora, la posición crítica de Gamio muestra que, en lo que se refiere a los indígenas, el discurso

posrevolucionario continuó en la línea de vincular el progreso nacional con la unidad de raza y el mestizaje, y tentativamente debido a la necesidad de integrar a los diferentes grupos sociales que participaron en el conflicto revolucionario en un nuevo marco ideológico y político (Urías, 2007).

El activismo político que los pueblos mostraron durante la Revolución, impulsó a las élites posrevolucionarias a intervenir más directamente y en mayor medida en la estructura y configuración de las relaciones étnicas desde una perspectiva nacional. De esta manera, el gobierno posrevolucionario comenzó la empresa de integrar a las masas indígenas dentro del resto de la sociedad. Se tenía la creencia de que sería suficiente con imponerles los modos de vida y los patrones culturales necesarios para homogeneizar a la población, tarea que se le atribuía a la escuela rural y a las instituciones educativas, que sin embargo resultaron ineficaces para tal cometido (Urías, 2007).

Resulta importante mencionar que, en estos orígenes de la educación pública, José Vasconcelos se oponía a brindar a los indígenas un trato especial, ya que a su parecer esto fomentaba la desigualdad, mientras que la enseñanza del español era el punto de partida mediante el cual los indígenas pudieran acceder al sistema educativo mestizo, y posteriormente a la educación superior (Gaspar, 2012, p. 97). Esta etapa corresponde a lo que Salmerón y Porras (2010, p. 512) denominan como “El modelo evolucionista-positivista” que se basaba en la enseñanza del español y la pretensión de occidentalizar a los indígenas que predominó de finales del siglo XIX hasta la década de los sesenta del siglo XX.

Sin embargo, como afirma Engracia Loyo (2003), existen diferencias sustanciales entre las dos partes de esta etapa (porfiriato y posrevolución); la

revolución provocó un reajuste teórico y político en la búsqueda de regeneración de la sociedad y la raza mientras que, a diferencia de la pretensión de aburguesamiento social y exclusión de los grupos indígenas de la época porfiriana, la ideología revolucionaria y posrevolucionaria se inclinaba más por un discurso nacionalista que buscaba la integración social de las masas.

Esto continuó observándose claramente durante el sexenio cardenista. En este contexto, para 1934 surge el Departamento de Educación y Cultura Indígena y en 1939, el proyecto Tarasco mediante el cual se apelaba por una castellanización indirecta a partir de la alfabetización en lengua materna de esta manera, el gobierno cardenista reconoció la capacidad del indio como ser social, de integrarse a la nación sin menospreciar su cultura (Martínez, n. d.).

En este primer período de expansión de la educación pública, destaca la participación de las autoridades educativas de Cárdenas en el Primer Congreso Indigenista Interamericano, celebrado en abril 1940 (Salmerón y Porras, 2010) del cual derivaron nuevas bases para una política indigenista que abarcara todo el continente.

Los temas educativos fueron ampliamente atendidos por el congreso y apelaban por el reconocimiento de las diferencias culturales y las necesidades específicas de cada cultura; el reconocimiento de los idiomas nativos y la introducción de nuevas técnicas de cultivo como parte de los objetivos de la escuela rural indígena dando como resultado el Instituto Indigenista interamericano y para el caso de México, la creación del Instituto nacional Indigenista (INI) en 1948. Estos elementos predominaron como ejes principales de la política indigenista en México. Así el proyecto educativo asumió una perspectiva de integración y

asimilación de los grupos indígenas a la sociedad mexicana, (Salmerón y Porras, 2010, p. 515).

Sin embargo, esta nueva política educativa, que se daba dentro de un contexto internacional de reivindicación y respeto hacia las formas de vida de los pueblos originarios, fue duramente criticada por instancias nacionales e internacionales, por su pretensión de imponer el idioma y las formas de vida. Así, para la segunda mitad de la década de los setenta, el modelo de educación bilingüe-bicultural se volvió asunto de la política pública nacional.² Impulsado por científicos sociales, fue un sistema basado en el uso de las lenguas nativas para la enseñanza de los contenidos de los programas educativos generales. (Salmerón y Porras 2010. p. 517).

A consecuencia de ello, se buscó una mayor participación de las comunidades para poder representar la vida cotidiana de las comunidades indígenas. Y en el contexto de esta necesidad de emplear métodos de enseñanza que se adecuen a la realidad indígena y dar mayor importancia a la educación no solo bilingüe, sino también bicultural, surgió entonces la Dirección General de Educación Indígena (DEGEI) en 1978 (Salmerón y Porras, 2010).

Con la creación de la DEGEI se pone oficialmente en marcha el modelo educativo bilingüe-bicultural que se había propuesto sin éxito anteriormente, cuyo principal requisito era la inclusión de contenidos que reflejarán mejor la realidad indígena.

² Aunque había tenido sus primeros indicios desde 1971 sin prosperar. (Salmerón y Porras, 2010, p. 517)

“Si además de bilingüe es bicultural, esto implica tomar en cuenta la cultura materna de los educandos en la planeación educativa tanto en el contenido como en los métodos pedagógicos. Esto permite también la mayor participación del magisterio del grupo en el que éste trabaja y al cual pertenece, para tomar de su medio ambiente cultural los elementos necesarios que coadyuven en la educación” (Nahmad, 1978: 239, citado en Salmerón y Porras, 2010, p. 518).

Sin embargo, el modelo educativo que implementaba el Estado, seguía teniendo como principal objetivo implícito el imponer el español a las culturas indígenas en el grado preescolar, permitiéndoles únicamente conservar su lengua materna, y aplicando la enseñanza y alfabetización a partir de ésta, pero sin intenciones de desarrollarla, y sin tener claro como el proceso de castellanización afectaría o permitiría la continuidad de las lenguas indígenas.

“Ni la Ley Federal de Educación de 1976, que en su artículo 5º expresaba textualmente que se enseñaría “el español sin menoscabo del uso de las lenguas autóctonas” (Gobierno federal, 1976: 11) ni los responsables de la aplicación de la política educativa tenían una idea clara de cómo se haría efectivo el planteamiento bilingüe-bicultural, o mediante qué mecanismo se evitaría que las lenguas nativas afectadas por el proceso de castellanización se siguieran erosionando.” (Salmerón y Porras, 2010, p. 518)

Se propuso por otro lado, en el contexto del *I Seminario de Educación Bilingüe-Bicultural* y del *III Congreso Nacional de los Pueblos Indígenas* un nuevo plan que manifestaba más claramente la alternativa mejor concebida para la educación indígena bajo el *Plan nacional para la instrumentación de la educación indígena bilingüe-bicultural* en 1979 (Salmerón y Porras, 2010, p.518). Pero la

propuesta no se puso en marcha ya que, para las autoridades del Poder Ejecutivo y actores involucrados, no se adecuaba al contexto ideológico y político que tenía como principal objetivo la homogeneidad cultural. No fue sino hasta 1983 (Salmerón y Porras, 2010, p. 519), cuando algunos maestros indígenas comenzaron a ocupar cargos en la DEGEI, cuando se lograron algunas propuestas de distintas organizaciones indígenas que se realizaron a la par de un proyecto mayor que implicaba dimensiones políticas y jurídicas.

“Los funcionarios indígenas, responsables técnicos (antropólogos, lingüistas, pedagogos, psicólogos), promotores y profesores bilingües que tenían a su cargo la educación escolarizada en el medio indígena central y estatal pronto se dieron cuenta de que, además de señalar los fundamentos ideológicos y políticos del proyecto, era importante establecer estrategias de adaptación de la currícula nacional o su transformación hacia un proyecto realmente indígena.” (Salmerón y Porras, 2010, p. 519)

La educación bilingüe y bicultural tuvo a finales del siglo XX eficacia como proceso alfabetizador, pero teniendo aún que afinarse en cuestiones pedagógicas y de conciencia indígena de los docentes para cumplir su papel de intermediarios entre ambas culturas. Este modelo ha prevalecido hasta el día de hoy a reserva de sus alcances y limitaciones, respecto a si realmente se trata de una cuestión cultural o se queda únicamente en el nivel de la lengua. El modelo parte de la propia cultura del niño que pretende ser incorporada en los métodos y a la práctica docente, así como en los contenidos escolares. Sin embargo, continúa fomentando la traducción de dichos contenidos como meta única y explícita de la política educativa, lo que resulta contradictorio a la crítica

interculturalista que desapruaba la supremacía y dominación de una cultura sobre otra. (Salmerón y Porras, 2010)

Finalmente, para cerrar este apartado considero importante referirme brevemente al aspecto de infraestructura que acompañó y acompaña aún al modelo educativo y que permite su despliegue. En este sentido, a continuación, se reseñarán de manera general las tres instituciones más representativas creadas a lo largo del siglo XX: La Casa del Estudiante Indígena, la educación por grupos multigrado y la Escuela normal rural, que a pesar de no ser específicamente indígena se desarrolla en un contexto en el cual es común que la población indígena esté inmersa, como lo es el ámbito rural. Mencionaré por último algunas alternativas que surgieron dentro del marco de la Educación Bilingüe Bicultural.

La Casa del Estudiante Indígena

En la década de 1920 (Loyo, 1996, p. 103), se crearon en México, *Las Casas del Pueblo*, construidas como una suerte de hogar abierto siempre a recibir adultos y niños para instruirlos en el español, la lectura y la escritura, y, sobre todo, nuevas formas de vivir. Bajo la creencia de que era necesario salvarlos de su situación inferior e incorporarlos dentro de la vida moderna.

La Casa del Estudiante Indígena, creada durante el gobierno de Calles, como un proyecto dirigido específicamente a la empresa civilizatoria de los indígenas, es un reflejo evidente de las contradicciones de la política educativa de la época.

Engracia Loyo (1996), describe la forma en que regularmente esta empresa es referida como un parteaguas sobre la visión que se tenía de los indígenas,

afirmando que se señala regularmente al éxito que tuvo en cuanto a la tarea civilizatoria que se facilitó mediante estas escuelas. Reconoce los aspectos positivos en cuanto al reconocimiento y revaloración por parte de las autoridades sobre las culturas indígenas, sin embargo, nos dice que no se mencionan los efectos negativos de ésta.

Ya que el objetivo principal fue el de reunir la mayor cantidad posible de indígenas “puros” (Loyo, 1996, p. 104) y someterlos a las formas de vida civilizadas, anulando la “distancia evolutiva” que los separaba de la vida moderna de la época, así como el de probar la capacidad intelectual de las “razas” indígenas, mediante métodos que fomentaban el desprecio y la discriminación.

Elizabeth Martínez (n. d.) señala que la primer Casa del Estudiante indígena en la Ciudad de México se estableció en 1925, y su principal objetivo era el de incorporar a la población indígena al sistema educativo, y que los jóvenes que salieran de ésta regresaran a sus comunidades como agentes de cambio; sin embargo, el proyecto fracasó debido a que, en su mayoría, estos jóvenes ya no regresaron a sus comunidades.

Escuela normal Superior

La escuela normal nace durante la posrevolución, como parte de un proyecto político cultural implementado por la Universidad Nacional (Ducoing, 2004, pp. 39-56), el propósito era el de recuperar las preocupaciones e ideas educativas de la época para lograr la formación de maestros desde una pedagogía *moderna*.

La idea, como señala Tanalís Padilla (2009) era formar en un breve lapso maestros que pudieran leer, escribir e introducir nuevas técnicas de agricultura

en las normales regionales. Al mismo tiempo, durante el gobierno de Plutarco Elías Calles, se formaron *las centrales agrícolas* como un proyecto que pretendía mejorar la producción agrícola del país. Posteriormente en los años treinta, ambas instituciones se fusionaron en las llamadas *regionales campesinas* que tenían un plan educativo de 4 años para la formación tanto de maestros rurales como de técnicos agrícolas.

En 1926 las regionales campesinas pasaron a conocerse como *normales rurales*. Sin embargo, para la población indígena, a pesar de que la escuela normal surge en un contexto histórico en el cual comienza a reconocerse y reivindicarse la cuestión indígena y la existencia de diversidad cultural en el país, ésta formaba parte del proyecto educativo positivista de la época que pretendía legitimar al nuevo régimen, ya que como afirmó el subsecretario de educación de 1924 a 1933 (Padilla, 2009, p. 87) el objetivo de la educación era incorporar la masa indígena al resto de la población mexicana y formar el “espíritu rural”.

Hoy en día, las normales rurales siguen siendo una institución importante, que se ha destacado por su persistencia y resistencia frente al Estado, y su voluntad para continuar en la lucha proveniente de la tradición revolucionara bajo la cual surgieron a pesar de ser continuamente atacadas por gobierno. Y parte de la lucha de la escuela normal sigue estando determinada en parte por cuestiones culturales que involucran la identidad indígena, debido a la alta proporción de integrantes pertenecientes a diversos grupos étnicos que buscan el

reconocimiento de sus formas de vida y su labor como maestros que ha sido demeritada por el gobierno.³

Grupos multigrado

Algunos autores (Fierro, 1994; y Estrada, 2015), describen la propuesta de los grupos multigrado como la respuesta a la necesidad de ampliar la cobertura de la educación a las regiones más apartadas, rurales, con menor densidad de población principalmente indígena. Las escuelas de grupos multigrado otorgan servicio educativo a comunidades escolares dispersas y reducidas, son aquellas que conglomeran dentro de un mismo grupo, atendido por un solo docente, a alumnos de diversos grados. Iniciaron como un proyecto temporal poco regulado, aunque hoy en día se reconoce ciertas ventajas sobre las escuelas de organización completa. Sin embargo, debido a que la educación por grados es actualmente el modelo educativo dominante, la educación por grupos multigrado no cuenta con un modelo propio, sino que se adapta en la medida de lo posible a éste, por lo que enfrenta diversos retos y obstáculos.

En principio, como señala María Estrada (2015), pese a sus características especiales, las escuelas multigrado no son consideradas dentro de las políticas y reformas educativas, así mismo estas escuelas que se encuentran principalmente en zonas remotas y empobrecidas, operan en condiciones precarias tanto en infraestructura, equipo y materiales. Por lo que se les asocia con bajos resultados académicos que además son comparados con los

³ Como dato al margen, según el Directorio Completo de las escuelas normales de la República Mexicana (DGESPE, n.d.), en el estado de Guerrero hay un registro de 12 escuelas normales rurales.

resultados de las escuelas grandes y por grado, ya que se considera que éstas funcionan mejor y que en ellas los alumnos aprenden más y mejor.

La autora asegura que a pesar de que dichas escuelas estén en principio diseñadas para llevar la educación a lugares que estaban desprovistos de ésta, el Estado se ha encargado de ofrecer a las escuelas de zonas más empobrecidas las peores condiciones y oportunidades educativas, reproduciendo sistemáticamente la desigualdad, “en lugar de que se verifique la función redistributiva e igualadora de la educación” (Estrada, 2015, p. 45)

Según la autora (Estrada, 2015), en México existen dos tipos de multigrado a nivel preescolar y primaria, que atienden las localidades más pequeñas y marginadas como se ha dicho anteriormente, y sin embargo son muy distintos entre sí. Están por un lado las escuelas estatales y federales, ya sean generales o particularmente indígenas que se atienden bajo el mismo modelo educativo que las escuelas por grado y con docentes capacitados de la misma forma; y por otro lado existen “cursos comunitarios” que no dependen de la SEP, sino del Consejo nacional de Fomento Educativo que son impartidos por *instructores comunitarios* en vez de docentes y cuentan con su propio modelo educativo y materiales.

Las escuelas multigrado representan un reto para los docentes que se reflejan en limitaciones en el aprendizaje de los niños al no existir las condiciones adecuadas, la reducción de horas de enseñanza que impide que sean abarcados todos los temas del programa, la ausencia de los docentes debido a necesidad de cubrir otras cuestiones administrativas de la misma escuela, dificultades para

gestionar el trabajo simultaneo para varios grados y en general problemas de planeación.

Las escuelas multigrado, especialmente en lo que refiere a la educación indígena son una realidad mucho más prevalente de lo que se piensa y es necesario atender un conjunto de condiciones tanto de educación general como específicas si aspiran a ofrecer una educación pertinente y de calidad para los niños y niñas.⁴

- *Otras perspectivas*

Este apartado pretende mostrar mediante la reflexión sobre un par de propuestas contemporáneas la manera en que los encargados directos de la educación indígena en diversos contextos han intentado resistir a las deficiencias del modelo educativo para abarcar sus necesidades. Estas propuestas son los *Parámetros Curriculares* y las *Tarjetas de autoaprendizaje* y nos sirven para dar una noción de la forma en que los educadores indígenas continúan buscando adaptarse con todo y el alumnado a un modelo que deja fuera muchas cuestiones de su entorno.

Dentro del contexto mundial actual, el surgimiento de nuevos movimientos sociales y políticos en América Latina y la tendencia por reafirmar las identidades nacionales, en México la diversidad cultural se ha vuelto un eje central para la identidad nacional. Esto como se ha mencionado anteriormente, ha representado un obstáculo para el sistema educativo, que para el caso de los indígenas se ha desarrollado como un sistema paralelo que a pesar de sus

⁴ Mientras que para el caso de escuelas de educación primaria indígena en el estado de Guerrero existían para el año 2010, 387 escuelas de organización multigrado.
"Panorama educativo de México"
http://www.inee.edu.mx/bie_wr/mapa_indica/2010/PanoramaEducativoDeMexico/PG/PG01/2010_PG01_b-vinculo.pdf

pretensiones de equidad continúa favoreciendo la segregación y la discriminación.

Sin embargo, también se han desarrollado otras propuestas más contemporáneas para la educación indígena, Salmerón y Porras (2010) describen algunas de éstas, que se reseñarán de manera general a continuación con el fin de dar un panorama de cómo se ha desarrollado el sistema educativo para los pueblos indígenas desde otras perspectivas.

Respecto a la propuesta: *Parámetros Curriculares* (Salmerón y Porras, p. 536), nos dicen, surgen en un contexto donde gran parte de la diversidad lingüística y cultural no es considerada al momento de creación de los planes de estudio y programas educativos, por lo que no contaban con los contenidos específicos necesarios para su enseñanza.

Por esta razón, la DGEI propuso un nuevo proyecto de currículums específicos, dirigidos a niños hablantes de lenguas indígenas independientemente de su dominio del español, quienes son considerados como los encargados de hacer prevalecer su lengua. Esta propuesta se basa en “las prácticas sociales del lenguaje” (Salmerón y Porras, 2010, p. 536) que abarcan no solo la producción e interpretación de textos, sino también aquellas prácticas comunicativas en un contexto cultural específico. El proyecto consiste en la creación de actividades didácticas ligadas a estas prácticas, diseñadas a partir de la evaluación del docente de las necesidades específicas para el aprendizaje de los niños y niñas.

El proyecto promueve la creación de los planes de estudio a partir de la organización escolar que asigne la mayor parte del tiempo a la enseñanza de la lengua indígena y a aquellas prácticas que sean culturalmente relevantes, y

reducir las horas a aquellas prácticas que no se adecúen a ésta, así como la enseñanza del español como segunda lengua.

Por otro lado, hablaremos de las *Tarjetas de Auto aprendizaje*, propuesta impulsada por educadores comunitarios interculturales de la Unión de Maestros de la Nueva Educación (UMNE). Estas tarjetas están dirigidas a los maestros de niños indígenas partiendo de la concepción de que el aprendizaje está directamente relacionado con su situación histórica, cultural y lingüística.

Las tarjetas tienen como objeto un modelo educativo que les permita aprender sobre el manejo del territorio y las técnicas necesarios para ejercer la ciudadanía, así como reafirmar la autoestima y la forma de relacionarse con otros en un ambiente de respeto en sus competencias para la vida actual.

Como podemos ver, estas propuestas se desarrollan desde una perspectiva que se acerca más a las necesidades reales de aprendizaje para los niños indígenas, sin embargo, los autores no dan cuenta de la efectividad obtenida en la aplicación, ni de los obstáculos que siguen enfrentando las políticas educativas, tanto en su cobertura y focalización como en el contenido mismo de éstas.

De esta manera, este capítulo ayudará a poner mejor atención respecto a las hipótesis planteadas, podremos comparar la manera en que actualmente ha cambiado o no el discurso bajo el cual se construyen las políticas educativas: asimismo podremos comparar también la forma en que estas conciben la diversidad. Esto con el fin de hacer un análisis sobre si la relación del Estado con los pueblos indígenas sigue siendo paternalista, si la diversidad sigue estando basada en la dicotomía indígena/no indígena, y si esto afecta el acceso a la educación y el éxito escolar.

Par concluir este capítulo se puede resaltar el hecho de que, a pesar de la evolución de los discursos que definían a los pueblos indígenas y los colocaban dentro de la política educativa a lo largo del siglo XX, el objetivo continuó siendo el mismo: integrarlos al resto de la sociedad mexicana bajo una ideología nacionalista que pretendía castellanizarlos con el fin de que la lengua dejará de ser un obstáculo para su integración. De esta manera, a pesar de haber un cambio en cuanto a su reconocimiento como parte de la nación, seguía habiendo una visión paternalista del Estado, que pretendía sacarlos de su condición de inferioridad y “darles cupo” en el resto de la sociedad mexicana adaptándolos a esta.

Esto además se dio dentro de un contexto internacional en el que paralelamente a lo largo de América latina fueron evolucionando las formas en que se concebía a la población indígena. Un contexto que fue evolucionando paulatinamente a lo largo del siglo XX abriendo espacios de debate sobre el lugar que ocupaban los pueblos indígenas y su reconocimiento. Así como de la inclusión en dichos espacios a los propios miembros de los pueblos indígenas, visibilizando un poco mejor sus circunstancias particulares.

Sin embargo, desde mi perspectiva, la visión paternalista del Estado sobre los pueblos indígenas fue durante todo el siglo XX y sigue siendo un obstáculo para incorporarlos realmente al sistema educativo desde una visión realista que logre adaptarse a ellos, en lugar de intentar adaptar a los pueblos al sistema.

3. Perfil general de Guerrero, la diversidad étnica y la educación.

Para poder observar la dinámica al momento de implementar las políticas educativas para diferentes grupos étnicos en México, se estudiará el caso del estado de Guerrero con el fin, de dar una noción general de cómo operan las relaciones interétnicas en un estado donde cohabitan distintos grupos étnicos y las dinámicas sociales que esto conlleva. Esto para poder dar una noción de cómo pueden llegar a funcionar las relaciones interétnicas en México, y de qué manera se refleja esto en el discurso que opera en las políticas de educación indígena para dar una idea de si esta concepción del Estado sobre los pueblos indígenas realmente abarca estas cuestiones, así como las particularidades de cada pueblo.

A continuación, se hará una descripción general sobre la composición étnica del estado, las relaciones, las estructuras de poder, y las formas de organización social, así como las relaciones interétnicas existentes, basándome en datos estadísticos, monografías y textos institucionales. De esta manera se buscará subrayar la importancia de las diferencias entre grupos y la relación particular de éstos con el gobierno, al momento del diseño, focalización e implementación de las políticas educativas, para posteriormente proceder con un análisis directamente a los planes de estudio para educación indígena de nivel básico.

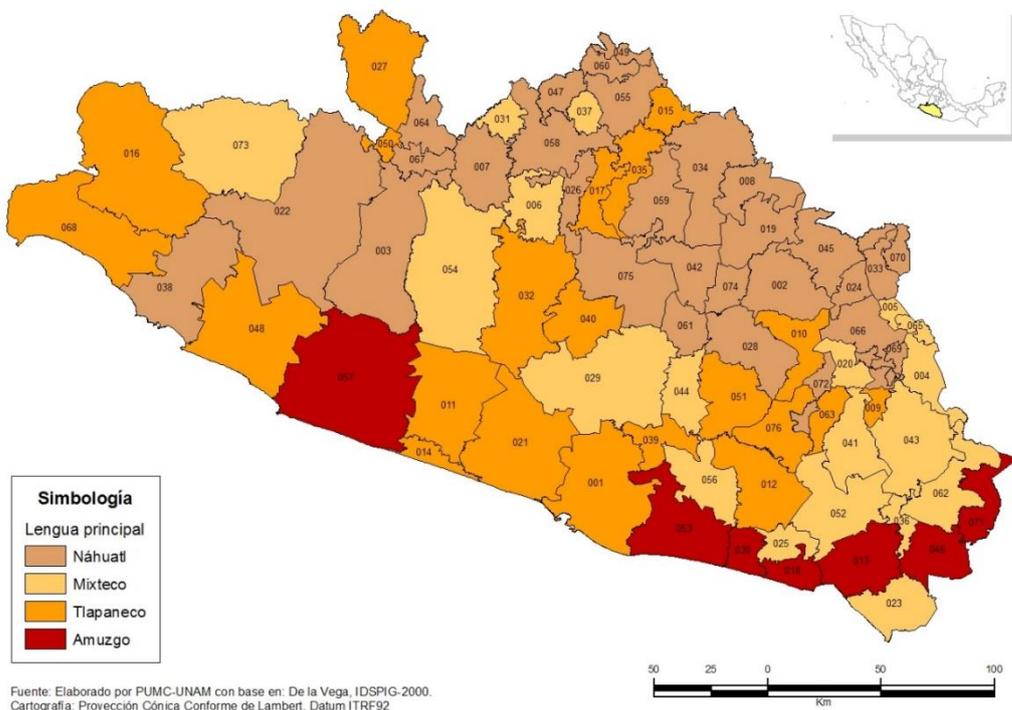
Guerrero cuenta con 81 municipios en una extensión de 63 596 km cuadrados y tiene una población de aproximadamente 3 388 768 habitantes de los cuales menos de 15% hablan una lengua indígena. Es una de las tres entidades con mayor índice de población hablante exclusivamente de una lengua indígena,

donde 14% personas que declararon hablar una lengua indígena en Guerrero no hablaban español para 2010. Las lenguas indígenas más habladas en Guerrero son:

Tabla 1 Lenguas indígenas de Guerrero (HCLSG, 2013)

Lengua	Náhuatl	lenguas mixtecas	Tlapaneco	Amuzgo de Guerrero
No. De hablantes en 2010	170 622	139 387	119 291	45 799

Lengua principal por municipio



Mapa 1 Lengua principal por municipio (PUMNM, 2004)⁵

⁵ Este mapa, nos señala de manera general qué lengua **indígena** predomina en cada municipio, esto no quiere decir que sea la única lengua indígena o no indígena que se habla en dicho lugar. Sirve únicamente para dar un panorama

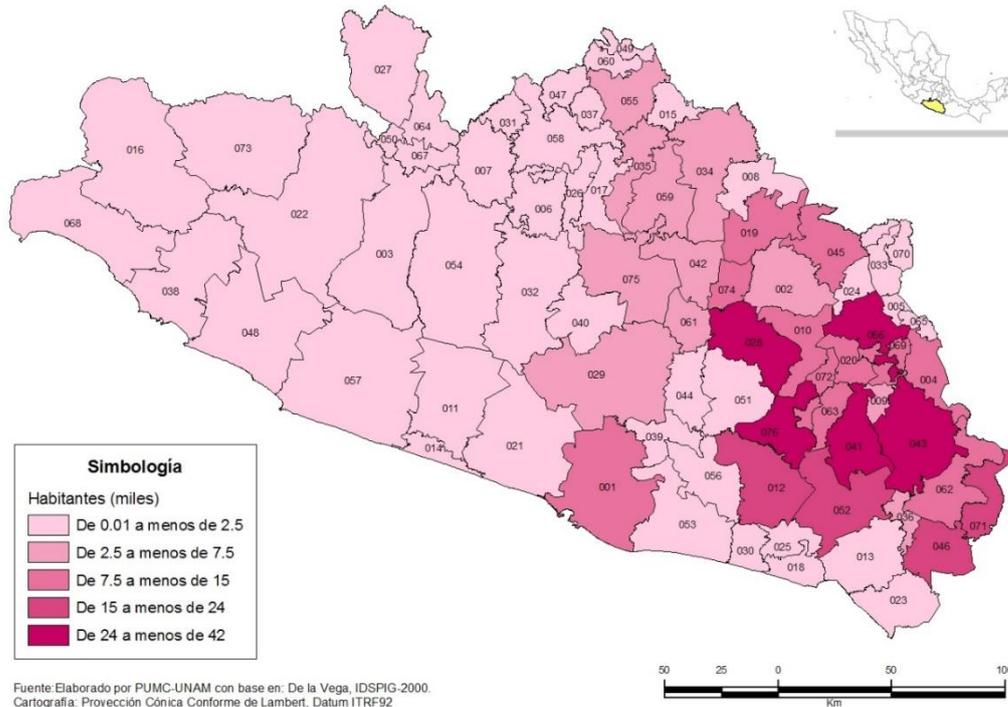
En Guerrero, al igual que en el resto del país existen diversas condiciones que obstaculizan la cuantificación de la población indígena, la principal de ellas es su dispersión y las modificaciones en sus formas de vida con el paso del tiempo.

A pesar de la amplia riqueza cultural de Guerrero, el estado no ha recibido la misma atención por parte de etnólogos y arqueólogos que otros estados o regiones con amplia y diversa presencia indígena como Oaxaca, Chiapas o la Huasteca. Sin embargo, existen trabajos que enfatizan la importancia de la elaboración de políticas que consideren diversidad étnica como “recurso importante para la entidad en el nuevo milenio.” (PUMNM, 2009) En su mayoría, los pueblos indígenas de Guerrero, se fundaron o refundaron con la llegada de los españoles quienes, además, empujaron a la población indígena a refugiarse en las zonas más aisladas como la montaña (Sierra Madre del Sur).

La diversidad cultural de la población es producto de un mestizaje tanto cultural como biológico entre los diferentes grupos étnicos que habitaron originalmente el territorio del actual estado, principalmente de nahuas y purépechas que conquistaron a aquellos grupos asentados en el territorio antes del siglo XII. Esta diversidad se incrementó posteriormente con el arribo de los españoles, africanos y asiáticos que componen lo que hoy es el mosaico cultural de Guerrero (Catalán, 1997).

de cómo están distribuidos los distintos pueblos indígenas en el estado de Guerrero.

Población indígena: distribución municipal



Mapa 2 Población Indígena: Distribución municipal (PUMNM, 2004)⁶

El estado de Guerrero ocupa el 7° lugar entre los estados con mayor población indígena del país con 17.2% del total de la población estatal (PUMNM, 2009). Los nahuas, quienes son el grupo étnico con mayor presencia en el estado, los tlapanecos (originarios del Estado y únicamente ubicados en esta región), mixtecos y amuzgos, son los cuatro pueblos indígenas que persisten en la actualidad. A continuación, se hará una descripción general de cada grupo étnico retomada de la obra *Guerrero Indígena* de Juan Carlos Catalán Blanco (1997).

⁶ Al igual que el anterior, este mapa se utiliza únicamente con fines ilustrativos sobre la distribución general de la población del estado. Los datos pueden no ser de gran exactitud, pero sirven para aportar un panorama que ayude al lector a ubicar la información proporcionada.

- *Diversidad social y étnica en Guerrero*

En este apartado se dará una descripción general de la población indígena que habita en el estado de Guerrero, únicamente con fines ilustrativos que permitan al lector ubicar la composición étnica del estado. Dicho esto, el apartado aporta una noción de una de las tantas composiciones étnicas que existen en el país, y las relaciones sociales que de ella se desprenden. Composiciones que, aunque muy variadas, me atrevo a plantear el hecho de que funcionan de manera similar, basándose en relaciones de poder, discriminación y marginalidad, no solo como una dicotomía indígena/no indígena, sino entre los mismos pueblos indígenas y grupos étnicos que coexistan en un territorio, llámese estado o región.

Nahuas

Se tiene la creencia de que la llegada de los nahuas al territorio de Guerrero, fue producto de diversas oleadas en distintos periodos. Entraron por Michoacán provenientes del noroeste del país durante el siglo XII (*Catalán, 1997 p. 59-68*). Son el grupo étnico más numeroso siendo el 38.90% de la población indígena del estado (CDI, Atlas), están ubicados a lo largo de 36 municipios en tres regiones: la Montaña, la zona Centro y Norte, y la región de Tierra Caliente.

Se dedican principalmente a la agricultura en sus dos modalidades: el tlacolol y el barbecho. El principal producto de cultivo es el maíz, el cual sigue siendo la base de la dieta de los campesinos indígenas y es pertinente mencionar que actualmente aún persisten rituales asociados con la agricultura como la petición de lluvias, el agradecimiento y la bendición (*Catalán, 1997, p. 65*).

En cuanto a la actividad ganadera entre nahuas, es escasa, extensiva y con poco o nulo apoyo técnico para la implementación de ésta, se limita a la crianza rudimentaria de aves, cerdos, y en algunos casos ganado caprino. Asimismo, el comercio ha sido una actividad importante, fuente de ingresos continua que les ha permitido sobrevivir, e identificarse como grupos comerciantes.

Culturalmente se han modificado con el paso de los años. En cuanto a su vestimenta, los hombres jóvenes en general han dejado de utilizar la ropa típica, las mujeres por otro lado son más conservadoras en ese aspecto y continúan usando las faldas y las blusas con bordados típicos, así como los rebozos y delantales con sus variaciones respectivas dependiendo la región.

Se ha modificado también la vivienda, pasando, en los municipios con más prosperidad, de la habitación de Adobe con techos de palma a viviendas de materiales industrializados, mientras que en los municipios de más bajos recursos aún se mantiene las construcciones tradicionales, dependiendo de la abundancia de los materiales y de la capacidad de adaptarse a la zona y a los recursos de la misma.

Socialmente se organizan a partir de la familia nuclear y la familia extensa que conforman la red de alianzas y cooperativas interfamiliares y comunitarias (CDI, Atlas), “conocidas localmente como teomacahuasque, macoas, macoales, mano vuelta, correspondencia o tequio de acuerdo al tipo de trabajo, si este es familiar o comunitario” (Catalán, 1997, p. 72). En los poblados nahuas se acostumbra también la división por barrios procedentes de grupos de trabajo por parentela y calpullis, y cuentan con un sistema de cargos cívico-religiosos. Estas formas

tradicionales de organización se encuentran bajo constante presión debido a la estructura de los cambios político-administrativos del Estado.

Tlapanecos

Sobre ellos nos dice Catalán Blanco (1997) que se localizan en la Montaña de Guerrero en los municipios de Zapotitlán Tablas, Malinaltepec, Tlacoapa, principalmente, con pequeños núcleos en Tlapa de Comonfort, Atilxtac, Atlamajalcingo del Monte, Metlatónoc; y en algunas regiones de municipios de La Costa Chica: Ayutla, Azoyú, San Luis Acatlán y Tecanoapa. Entre las manifestaciones culturales que se conservan sin perder su origen y que han dado solidez a su identidad como etnia y su modo de vida están sus fiestas y rituales de petición de lluvia, las tradicionales bandas de viento, danzas, medicina tradicional, el idioma tlapaneco y rituales de bendición de semillas, entre otras.

Su vida económica se basa en la agricultura de temporal desarrollada solo en época de lluvias y caracterizada por estar limitada al consumo familiar, debido a las condiciones topográficas en las que se encuentran. El método utilizado para esta actividad es el de “tumba, rosa y quema o “Talcolol”, práctica que ha generado un terrible proceso de deforestación en la zona” (Catalán, 1997, p. 57). Entre los cultivos que siembran se encuentra el maíz, el frijol, la calabaza, garbanzo, plátano, café y Jamaica principalmente. Los dos últimos constituyen la mayor parte del ingreso familiar y ocupan la mayor parte de la fuerza de trabajo. Emigran poco ya que el cultivo de café y Jamaica absorbe su fuerza de trabajo y cuando migran es de manera temporal hacia Acapulco y al Distrito Federal con el fin de fortalecer el ingreso familiar (CDI, Atlas).

Asimismo, desarrollan actividades alternas a la agricultura, principalmente artesanales que varían dependiendo la región, entre los cuales se destacan los tejidos de lana de borrego, la elaboración de máscaras talladas en madera, de ollas, molcajetes, juguetes, cazuelas, entre otros artículos de barro que constituyen su riqueza particular en la actividad alfarera. Dichos productos se comercializan en tianguis y mercados de municipios aledaños, así como en ferias tradicionales (Catalán, 1997).

Actualmente los tlapanecos viven problemáticas entre las que sobresalen las demandas de caminos, electricidad, clínicas de salud, y educación de las cuales la de salud es la más importante ya que ni siquiera en las cabeceras municipales cuentan con el equipo adecuado para la atención médica (Catalán, 1997).

Mixtecos

Están ubicados en la parte alta de la montaña, en la zona más escabrosa e incomunicada de la región, donde conviven con nahuas, tlapanecos y mestizos. Están ubicados en los municipios de Alcozuaca, Metlatónoc y Atlamajalcingo del Monte principalmente y en menor medida en Tlapa, Copanatoyac, Xalpatlahuac, Tlalixtaquilla, Malinaltepec y Alpuyeca, extendiéndose hasta algunos municipios de la Costa Chica como Ayutla de los Libres, San Luis Acatlán, Tlacoachistlahuaca, Igualapa y Xochistlahuaca, y son el cuarto grupo indígena más numeroso de México. (Catalán, 1997)

Entre sus manifestaciones culturales destacan las bandas musicales de viento, las danzas para fiestas religiosas y tradicionales, o los rituales para la petición de lluvias. Asimismo, las mayordomías son una forma de organización para

dichas fiestas, y existen otras formas de organización tradicional como el consejo de ancianos, o el de los principales que son consejeros quienes participan en la toma de decisiones para solucionar problemas de la comunidad y fortalecer las redes de trabajo.

Es debido a su condición geográfica y orográfica, que su agricultura es principalmente de subsistencia. La topografía de los lugares habitados por los mixtecos limita el desarrollo productivo, por lo que su economía se basa principalmente en la agricultura de temporales para el auto-consumo, así como la cría de ganado menor. La producción de granos es escasa, en cambio sobresalen los cultivos de frutas como el aguacate, plátano, tejocote, granada y cacao, entre otras, así como la caña de azúcar morada o rayada de la cual se obtiene la “panela” utilizada como sustituto de azúcar.

A consecuencia de su escasa actividad agrícola se dedican al tejido de palma para la fabricación de sombreros, así como el petate, sin embargo, el ingreso logrado por estas comunidades es en extremo precario, lo que provoca migraciones a lugares más apropiados para el desarrollo de la agricultura o centros urbanos dentro y fuera del país.

Se caracterizan por ser migrantes a nivel regional que realizan actividades como jornaleros agrícolas, trabajadoras domésticas o vendedores ambulantes (González y Montalvo, 2014). Dicha migración tiene consecuencias directas en su economía y su cultura, parte vital de su subsistencia también recae en las remesas que contribuyen al mejoramiento de las comunidades (Mindek, 2003).

Las redes comerciales por las cuales solían intercambiar productos se han ido regionalizando con el paso del tiempo con la apertura de caminos y carreteras,

el intercambio de productos entre grupos étnicos se vio afectado por condiciones geopolíticas en primera instancia, y posteriormente por brechas para el tránsito de vehículos.

Se realizan intercambios, principalmente con tlapanecos de diversos productos en mercados y tianguis de confluencia interétnica ubicados en las cabeceras municipales, donde la población de los diferentes grupos indígenas puede intercambiar productos de temporada y productos artesanales. Los principales problemas que afectan sus actividades económicas son la falta de apoyo a la producción, la falta de vías de comunicación y transporte, condiciones insalubres, saqueos, sobreexplotación de bosques, analfabetismo y marginación extrema.

Amuzgos

Los amuzgos de Guerrero se localizan en la región de la Costa Chica, al sureste del estado, lo que comprende los municipios de Ometepec, Tlacoachistlahuaca y Xochistlahuaca en las regiones colindantes con Oaxaca, donde conviven con mixtecos, nahuas, afrodescendientes y mestizos, siendo los amuzgos el grupo mayoritario entre estos (Aguirre, 2007).

Económica y culturalmente su actividad principal sigue siendo la agricultura, sin embargo, hoy en día existen otras actividades económicas, como la producción y venta productos alimenticios, la ganadería, la elaboración de piloncillo, la industria textil, y más recientemente la migración; así como el surgimiento del transporte, consolidado como una actividad redituable a partir de la construcción

de una carretera que conectó a Ometepec, Xochistlahuaca y Tlacoachistlahuaca en 1995 (Aguirre, 2007, p. 7).

Socialmente se organizan a partir de la familia nuclear y la extensa, así como la “mano vuelta” (ayuda entre parientes y amigos) (CDI, Atlas); políticamente su organización se ve determinada por el municipio y el ayuntamiento que lo rige, sin embargo tradicionalmente se determina la posición social de cada individuo, iniciándose al llegar a la mayoría de edad en el trabajo comunal o “fajina”; para pasar posteriormente a comisión “topil” o “policía machetera” a la par que se realiza el servicio militar; siguiendo con la policía urbana o “mayor de escuela”; para finalizar, al haber cumplido con los cargos religiosos necesarios se accederá a un cargo mayor, como juez de barrio, comisario ejidal, presidente de bienes comunales entre otros (Catalán, 1997).

Sin embargo, dicho esquema de cargos, se conserva únicamente en los pueblos amuzgos más tradicionales, ya que imposiciones políticas y estatales han obligado a modificar dichos esquemas políticos y “resquebrajado la tradición indígena” (Catalán, 1997, p. 46) rebajándola a una lucha de intereses políticos por parte de indígenas y mestizos.

Población afrodescendiente

Para el presente trabajo se busca dar un enfoque multicultural, y no solamente en términos de indigenismo, por esta razón la elección del estado de Guerrero es importante debido a que existe una fuerte presencia de población de origen africano que llegó a las costas de Guerrero durante la época colonial de manera forzada; y continúan hasta el día de hoy, teniendo sus formas de vida propias y

sus manifestaciones culturales; contribuyendo directamente a la vida social y económica del país.

Las vías mediante las cuales arribaron al estado de Guerrero son muy variadas, y en muchos casos llegaron de contrabando; así como muchos otros que llegaron huyendo de la esclavitud desde otras regiones del país (Velázquez, 2009, p. 28). Por esta razón la cuantificación de la población afrodescendiente actual se dificulta al no tener porcentajes concretos sobre su llegada; aunque sí existen datos demográficos sobre su asentamiento en distintas regiones y estados del país.

La población afrodescendiente se localiza en la región de la Costa Chica y Acapulco, en los municipios de Cuajinicuilapa, Juchitán, Azoyú y Marquelia. Se autodenominan *costeños* o *morenos*; y varias de sus manifestaciones culturales y formas de organización social comienzan a ser reconocidas hoy en día, como son el caso del *redondo* (casa habitación tradicional, que actualmente está casi en extinción); instrumentos musicales como el cajón, el bote o la charasca; la tradición oral; o danzas como la de los diablos (Velázquez, 2009, p. 29).

Actualmente el Estado busca la reivindicación cultural de los pueblos afrodescendientes del país, entre los cuales el estado de Guerrero se destaca por tener la mayor población afrodescendiente, junto con Oaxaca. Se les denomina como “la tercera raíz cultural” (Vázquez, 2008, p. 188) para distinguir la contribución de estos pueblos en la construcción de la cultura mexicana; así como la reivindicación de este sector que durante mucho tiempo ha sido invisibilizado. Como afirma Salvador Vázquez, se trata de una reivindicación de los pueblos afrodescendientes, en términos de etnicidad como una asimilación

cultural propia de los mismos; y no de raza como una simple descripción de rasgos fenotípicos impuestos y cargados de valores peyorativos sobre estos.

- *Relaciones interétnicas*

Una vez descritos de manera general los principales grupos étnicos correspondientes al estado de Guerrero, se procederá a describir las relaciones entre éstos, con el fin de crear un panorama que ayude a la comprensión posterior de la forma en que se aplican las políticas educativas, y si éstas se ven influenciadas por dichas relaciones en favor de algunos grupos en particular, o si estas toman o no en cuenta las diferencias sociales entre grupos étnicos.

De manera general, en todo el país, la población mestiza es la que tiene mayor control en las relaciones sociales y mejor calidad de vida (Mindek, 2003, p26). De esta misma manera, en el estado de Guerrero, son ellos quienes están a cargo de las cabeceras municipales, las áreas agrícolas más prósperas y tienen mayor acceso a servicios de mejor calidad; asimismo, no comparten sistemas políticos y habitan áreas residenciales apartadas de las otras comunidades (Mindek, 2003, p26).

Por su parte, en la región de la Montaña de Guerrero, siendo una región interétnica, donde conviven mixtecos, nahuas, tlapanecos y amuzgos (Serna, 2009) la dinámica de las relaciones interétnicas es bastante compleja. Se vive una discriminación generalizada por parte de mestizos y de los mismos indígenas hacia aquellos denominados como “los montañeros”, siendo tratados con inferioridad aquellos que habitan en la zona más alta de la montaña (Rangel, 2001, pp. 87-88)

Los campesinos de la Montaña son los más vulnerables frente al narcotráfico. Dado que existen lugares para el procesamiento de drogas en esta región, el consumo de drogas entre los jóvenes es común. Con todo, la producción de amapola para la extracción de la goma de opio en la región constituye una oportunidad para acceder a una mejor calidad de vida (Rangel, 2001).

Los conflictos entre los montañeros por cuestiones territoriales “son una realidad ancestral en la región” (Rangel, 2001, p. 89), y aunado a la existencia de tierras mayoritariamente comunales complejiza la situación a tal grado que dichos conflictos propician en muchos casos la violencia entre vecinos. Estos males son parte de un círculo de problemas cuyas raíces se encuentran en la pobreza extrema, el bajo nivel educativo, las complicaciones demográficas de la región y la inseguridad en general.

En la Costa Chica por otro lado, principalmente en la parte de la región Mixteca que corresponde al estado de Guerrero, las relaciones entre grupos étnicos son igualmente complicadas, y en este caso, la complejización radica principalmente de las relaciones entre indígenas de la zona y afrodescendientes; en ambos casos tienen una percepción de sí mismos como superiores frente al otro, así como frente al mestizo que, históricamente son el grupo más privilegiado y con mejores condiciones de vida en general (Rangel, 2001).

En la Costa Chica conviven principalmente amuzgos, mixtecos, mestizos y afrodescendientes, la relación entre los tres primeros históricamente ha sido muy compleja y asimétrica. Los amuzgos por un lado han tenido mejores condiciones de acceso a servicios como la educación o la salud, mientras que los mixtecos son el grupo étnico más marginado (Aguirre, 2007, p. 52).

Sin embargo, la situación frente a los mestizos es diferente, se ha tenido desde siempre una concepción de los indígenas como inferiores por su origen étnico, siendo un grupo particular de la población mestiza quienes han tenido los mayores beneficios en cuanto a todo tipo de recursos económicos, sociales, políticos, educativos, en salud, etc. (Aguirre, 2007, p. 53)

Por su parte, entre los afrodescendientes y el resto de los grupos étnicos se mantienen relaciones laborales y convivencia en espacios comunitarios, principalmente con amuzgos, quienes debido a variaciones por el flujo migratorio han llegado a ocupar hoy en día trabajos que anteriormente eran ocupados por afrodescendientes (Aguirre, 2007, p. 53); asimismo en el caso de los mixtecos, las relaciones con los afrodescendientes se mantienen de expresiones culturales como las danzas en las que mutuamente se hace referencia de un grupo a otro, a manera de burla, como inferiores y refiriéndose a los rasgos que les parecen risibles del otro, cosa que también se hace con referencia a los mestizos (Mindek, 2003, pp. 26-27).

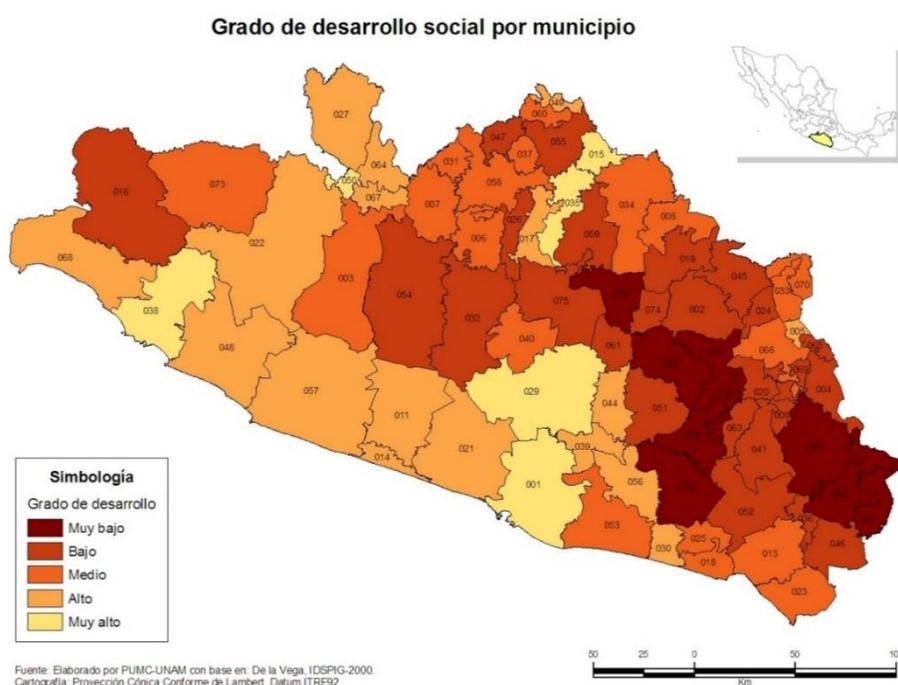
Así, como se puede ver, las relaciones entre los distintos grupos étnicos, y además con respecto a las dos regiones con la mayor presencia indígena del estado (la Montaña y la Costa Chica), se manifiestan las diferencias, no solo culturales, sino también sociales y estructurales en el sentido de que ocupan diversos espacios productivos y su acceso a los servicios del Estado es muy desigual.

Con el propósito de pormenorizar dichas cuestiones, se hará a continuación una revisión estadística de la situación actual del acceso a servicios particularmente en materia de educación para poder dar un panorama que nos abra paso al

análisis tanto de las políticas en sí, como su comparación con los planes de estudio que se revisarán más adelante.

- *Educación indígena en el estado de Guerrero*

Según el programa sectorial de Guerrero, en 2012 el estado ocupó el lugar 31 con menor desarrollo humano, la concentración del 81% de la población en situación de pobreza se distribuye a lo largo de diez entidades federativas, entre las cuales Guerrero ocupa el tercer lugar, por encima solo de Oaxaca y Chiapas. De la población guerrerense, el 67% se encuentra en esta situación (Programa Sectorial).



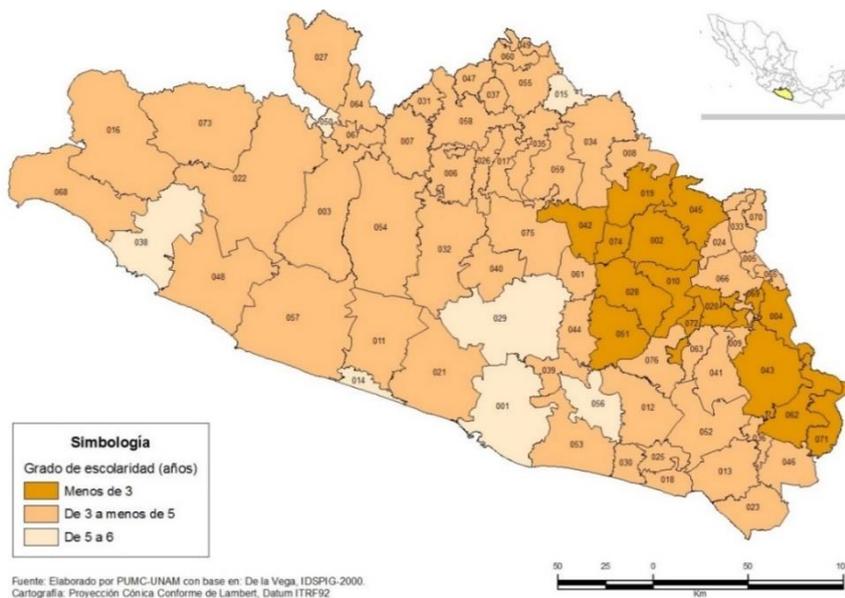
Mapa 3 Grado de Desarrollo Social por Municipio (PUMNM, 2004)

Guerrero ha tenido un desarrollo propio para la educación indígena, actualmente depende de una Dirección de Educación Indígena (DEI) (PUMNM, 2009), que se

encarga de los sistemas educativos de: Educación Inicial, Educación para Migrantes, Educación Preescolar y Primaria Bilingüe. Cuenta con 14 jefaturas de zona del nivel de educación primaria, y 10 a nivel preescolar, 92 supervisiones escolares y una para niños migrantes.

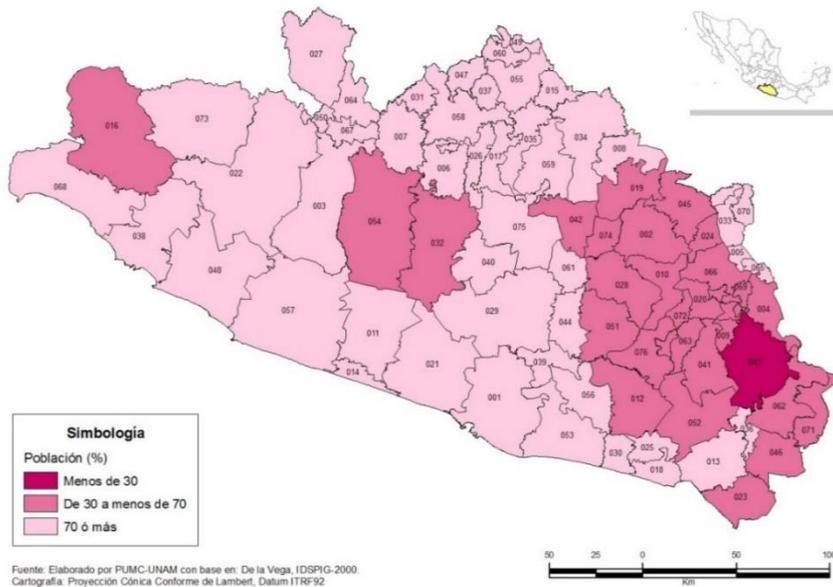
Según la encuesta intercensal del INEGI (2015), el estado de Guerrero tiene un promedio de escolaridad de la población de 15 años y más de 7.8 años, equivalente a poco más del primer año de secundaria; 14 % de la población estatal no sabe leer ni escribir. Mientras que para el resto de la población nacional los habitantes de 15 años y más tienen 9.1 grados de escolaridad en promedio, equivalente a poco mas de la secundaria concluida, mientras que el 5.5% no sabe leer ni escribir.

MEDIA DE AÑOS DE ESCOLARIDAD ENTRE LA POBLACIÓN



Mapa 4 Grado de Escolaridad por Municipio (PUMNM, 2004)

Población con lectoescritura por municipio



Mapa 5 Población Lectoescritora por Municipio (PUMNM, 2004)⁷

El rezago educativo y el analfabetismo de Guerrero se acentúa entre los diferentes pueblos indígenas cuya lengua materna no es el español, y entre aquellos quienes enfrentan obstáculos físicos para el acceso a la educación como lo son la disponibilidad de escuelas, la lejanía de las mismas, falta de maestros bilingües o material educativo en lenguas indígenas, etc (PUMNM, 2009, p. 71).

Los mixtecos y amuzgos son entre los grupos indígenas los que tardaron más en tener acceso a la educación, habiéndose incorporado al sistema educativo aproximadamente diez años después que los tlapanecos y nahuas, la población femenina de estos dos grupos se incorporó también a la educación antes que la

⁷ Respecto a estos mapas (mapas 4 y 5) se puede señalar que el rezago educativo se concentra sobre todo en la región de la montaña, lo que coincide con el porcentaje de población indígena.

población femenina de los dos primeros, pero más tarde que la población masculina de su mismo grupo y edad (PUMNM, 2009, p. 71).

Esta brecha educativa entre hombres y mujeres se va cerrando entre las edades más jóvenes, sin embargo, el rezago educativo es mayor para las mujeres en todos los grupos, cuyo nivel de analfabetismo es mayor al de la población masculina par en grupo étnico y de edad (PUMNM, 2009).

La escolaridad básica es relativamente baja entre los grupos indígenas de Guerrero, principalmente entre el grupo mixteco y nahua, quienes para 2005 tenían un porcentaje de 33 y 24% respectivamente de inasistencia escolar de niños en edad preescolar (5 años), mientras que para amuzgos y tlapanecos hay un porcentaje del 80% de asistencia de menores en edad preescolar (PUMNM, 2009).

En cuanto a la educación primaria, el grupo de edad de incorporación es de los 6 a los 11 años nacionalmente. Entre los grupos étnicos de Guerrero, la incorporación más tardía se observa en los mixtecos, en quienes la edad para alcanzar una asistencia del 90% es a los 9 años, misma proporción que se alcanza a los 7 entre los nahuas, y a los 6 en amuzgos y tlapanecos.

Respecto a la educación secundaria, el periodo para el curso de esta es entre los 12 y los 15 años, siendo así, mujeres mixtecas y nahuas comienzan la deserción escolar a partir de los 13 años al igual que los hombres amuzgos y tlapanecos, lo que se traduce en que para la edad de 17 años (edad para iniciar la educación media superior), poco más del 50% de todos los grupos étnicos, por edad y por sexo ya no asiste a la escuela, con excepción de los hombres tlapanecos de los cuales el 53% aún se encuentra en la escuela a esa edad.

Los bajos niveles de escolaridad entre los grupos étnicos, tiene que ver con la necesidad de los integrantes de estos grupos por incorporarse de manera temprana al ámbito laboral, lo que los obliga a dejar de lado sus estudios para poder trabajar y generar ingresos necesarios para satisfacer las necesidades básicas familiares. Se trata de un tema que se mencionó en el apartado anterior. La respuesta oficial ha sido forzar la retención de las y los niños en las escuelas mediante programas como Escuelas al CIEEN y PROSPERA⁸, que ofrecen beneficios económicos condicionados a la retención. Los beneficios de estos programas han sido cuestionados, aunque en general han sido sus magros resultados con respecto a la reducción de la pobreza en donde los críticos han puesto mayor atención. Aquí importa particularmente, que los datos de deserción expuestos antes indican también que, al menos en los municipios con alta presencia indígena, el éxito en la retención es bastante limitado.

⁸ El Programa de Educación, Salud y Alimentación (Progresa) inició el 8 de agosto de 1997 con una cobertura de 300 mil familias en el ámbito rural. Posteriormente a principios de 2002 PROGRESA atendía a 2.4 millones de hogares, de los cuales, dos terceras partes estaba en comunidades indígenas.

A mediados del 2002, el Programa se transforma a Oportunidades y aumenta su cobertura a los 32 estados del país, alcanzando así los 4.2 millones de hogares atendidos. Los beneficios para las familias aumentaron, ya que las becas educativas, que al principio eran únicamente para educación básica, se ampliaron a educación media superior.

El 5 de septiembre de 2014, a través de un Decreto Presidencial, Oportunidades se transforma en PROSPERA Programa de Inclusión Social, cuyo objetivo es articular y coordinar la oferta institucional de programas y acciones de política social, incluyendo aquellas relacionadas con el fomento productivo, la generación de ingresos, el bienestar económico, la inclusión financiera y laboral, educación, alimentación y salud, dirigidas a la población en situación de pobreza, bajo esquemas de corresponsabilidad que les permitan a las familias mejorar sus condiciones de vida y asegurar el disfrute de sus derechos sociales y el acceso al desarrollo social con igualdad de oportunidades.

“¿Qué es PROSPERA?” [http:// www.gob.mx/prospERA/documentos/que-es-prospERA](http://www.gob.mx/prospERA/documentos/que-es-prospERA)

Asimismo, es importante señalar, que, para el caso de la población afrodescendiente, la información estadística es menor, y está expresada en su mayoría, a nivel nacional debido a que no existe aún, como se mencionaba anteriormente, un reconocimiento pleno de dicho grupo, por lo que la cuantificación de los mismos se hace de manera más general.

En este sentido, no existen programas para la educación de estos grupos específicos, quienes tienen necesidades particulares que no están previstas en las políticas de educación indígena al no ser considerados como tal, y mucho menos en aquellas referentes a la población mestiza en general, por lo que nuevamente nos enfrentamos a la invisibilización de dicha población a nivel institucional, ya que se ven excluidos de la protección y beneficios de las políticas públicas y leyes, aún sin manifestarse una restricción explícita.

Sin embargo, como se ha mencionado, existen algunos registros a nivel nacional y también a nivel estatal. Según un estudio especial de la CNDH (2015), mientras que el promedio de la población nacional en general es de 9.0 en mujeres y 9.3 en hombres, la población afrodescendiente a nivel nacional tiene en promedio 9.4 años de escolaridad en mujeres de 15 años en adelante, y 9.7 en hombres de la misma edad, mientras que en la población afro-indígena (es decir aquella población producto del mestizaje entre afrodescendientes e indígenas) es de 6.7 en mujeres y 7.4 en hombres, en quienes además, al igual que en los grupos indígenas, la brecha entre hombres y mujeres se acentúa más que en los afrodescendientes, con casi un año de diferencia de escolaridad.

Mientras que, para el caso de Guerrero en particular, el promedio de años de escolaridad de la población afrodescendiente es de 8.8, mientras que para la

población afro indígena es de 6.1. Mientras que el porcentaje de jóvenes de 20 a 24 años de edad sin escolaridad es de 1.9 en los hombres y 1.8 en las mujeres, así como la población en el mismo rango de edad con algún año de educación media superior es de 52.2 en hombres y 54.1 en mujeres; y la tasa de analfabetismo es de 3.0%, frente a la tasa nacional de analfabetismo que es de 5.5%.

En conclusión, el acceso a los servicios de educación es menor para los grupos indígenas y afro-indígenas que para el grupo afrodescendiente. En primera instancia puede asumirse que es por la barrera del lenguaje, así como la región en la que habitan, coincidiendo con las hipótesis iniciales de la investigación, de que la diversidad es vista desde esa noción, que además se ha quedado corta a la hora de implementarse en políticas educativas. Ya que como se puede observar, existen diferencias sustanciales entre los cuatro grupos que tienen que ver con su grado de marginación, entre otros factores sociales, económicos y culturales, que en la mayoría de los casos de deserción entre estos grupos se debe a la necesidad de integrarse a la vida económicamente productiva y abandonar sus estudios.

En este sentido podemos concluir que realmente en México existe una predisposición institucional a marginar a aquellos grupos vulnerables que no comparten las mismas condiciones culturales en las cuales además la diferencia está marcada por la lengua principalmente. Nuevamente como si de eso se trataran las diferencias que hay que atender en el país.

El siguiente capítulo desarrollará los conceptos necesarios para realizar el análisis de la política educativa nacional y del estado de Guerrero; una revisión

de los aspectos más relevantes de estas con referencia a los objetivos de este proyecto, y finalmente un análisis crítico de sus alcances y limitaciones.

4. La diversidad en la política educativa en México

En este capítulo se hará una revisión de los programas educativos que el gobierno de México ha elaborado en los últimos años, específicamente aquellos que hablan de la educación indígena en particular, se buscará también hacer una comparación en ciertos puntos a lo que se plantea en términos del resto de la población y de otros grupos vulnerables con el fin de dar un cuadro más descriptivo de la manera en que se aborda la diversidad en los materiales revisados.

En este sentido, el análisis sobre el estado de Guerrero nos ha dado una noción de cómo existen factores que no son solo económicos sino de índole social que afectan la dinámica de los pueblos indígenas. Se buscará en este capítulo, con el análisis de los programas, saber si el Estado toma en cuenta este tipo de relaciones interétnicas, que se pudieron observar dentro del estado de Guerrero en particular, pero que, como se menciona antes, ocurren en el resto del país con sus variaciones dependiendo de la composición étnica de cada estado o región, y que influyen a la hora de acceder al sistema educativo y desarrollarse en él.

Se eligieron dos programas: “APRENDIZAJES CLAVE PARA LA EDUCACIÓN INTEGRAL. Educación primaria indígena. Atención a la diversidad y lenguaje y comunicación.” (2017) y “Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena. Educación básica. Primaria indígena.” (n.d.) para el análisis ya que en ellos pude encontrar los elementos básicos, necesarios para realizar el análisis de la forma en que está construido el discurso sobre la diversidad en el país. Este discurso debe ser contrastado con las estadísticas anteriormente

presentadas en este trabajo para avanzar hacia una comprensión de sus alcances y limitaciones y sobre la efectividad de los mismos programas que buscan proteger y nutrir la diversidad. Además, se hará un análisis a partir de los debates históricos que se describieron también en este documento, con el fin de establecer una relación entre la forma en que se construían las políticas educativas para indígenas antes y cómo se construyen ahora, para poder arrojar conclusiones sobre la evolución de los mismos.

Se hará una síntesis de cada uno de estos materiales con los puntos más relevantes encontrados en su revisión, de manera general; y, posteriormente se darán observaciones y conclusiones sobre el tratamiento de la diversidad por parte del Estado con base en las observaciones hechas. Se tratará de dar respuesta de manera conjunta en ambos programas a las siguientes preguntas: ¿Cómo se aborda el tema de la diversidad en los programas? ¿Cómo se plantean las relaciones entre los distintos grupos? ¿Se habla de lo que cada uno aporta como grupo particular? Mediante la elaboración de un cuadro comparativo con el fin de esquematizar la información obtenida y dar conclusiones que puedan ser claramente cotejadas con la información analizada.

Para hacer el enfoque directo en el estado de Guerrero se utilizarán a la par, notas de periódico y artículos sobre educación indígena que tengan lugar en dicho estado, así como las ya mencionadas estadísticas, con el fin de cotejar los aportes de los programas con la situación actual del estado y la base teórica que hemos formulado al principio de este trabajo.

Los programas fueron revisados poniendo atención especial en su construcción y el discurso que manejan, para poder comprobar o desechar la hipótesis

planteada al principio en la que delegamos en parte la responsabilidad de la falta de efectividad de estos a la forma en que el discurso puede llegar a ser excluyente en diversos niveles al hablar de culturas indígenas. Por tal motivo se reviso primordialmente la justificación que se le daba a los materiales en sí, así como la presentación de los mismo en el marco de la interculturalidad a la que hacen referencia.

- *La diversidad en: “APRENDIZAJES CLAVE PARA LA EDUCACIÓN INTEGRAL. Educación primaria indígena. Atención a la diversidad y lenguaje y comunicación.” (2017)*

A raíz de los análisis de los equipos técnicos de la SEP sobre la Propuesta curricular de educación obligatoria, se crea el *Plan y Programas de estudio para la educación básica*. Este documento contiene dicho plan y es responsabilidad de la SEP su determinación y contenido filosófico. Y su objetivo principal es el de brindar educación de calidad a todos los niños sin importar su contexto (SEP, 2017, párr. 7). Consta de cinco apartados. El primero describe la estructura de los programas de educación básica, el segundo habla de la importancia del lenguaje y la educación, el tercero presenta la lengua indígena en dos contextos (como lengua materna y como segunda lengua) y su importancia en la educación básica, y el último contiene la bibliografía y referencias.

Este documento fue credo en 2017 a la luz de la reforma educativa de 2012, y contiene información que al ser analizada nos puede dar un panorama de cómo están contruidos los programas educativos para los pueblos indígenas y como son percibidos por el Estado.

Mis reflexiones generales sobre este documento, y la forma en que éste trata la diversidad son las siguientes: resalta de entrada el hecho de que, desde los primeros párrafos introductorios, comienza por hablar de que el problema del acceso a la educación ha quedado de cierta manera resuelto, y que ahora el reto al que nos enfrentamos es sobre la calidad de la educación. Lo que por un lado está bien, sin embargo, queda claro en este trabajo que el problema del acceso a la educación va más allá del hecho de poner “un maestro y una escuela” en cada comunidad, ya que hay diversos factores sociales que influyen directamente en la cuestión del acceso como se ha mencionado anteriormente en este trabajo.

“A lo largo del siglo XX, el sistema educativo hizo realidad su utopía fundacional, que era llevar un maestro y una escuela hasta el último rincón del país. Hoy tenemos que ser más ambiciosos y, además de garantizar el acceso a la educación, asegurar que esta sea de calidad y se convierta en una plataforma para que los niños, niñas y jóvenes de México triunfen en el siglo XXI. Debemos educar para la libertad y la creatividad.” (SEP, 2017, párr. 3)

Un acierto dentro de esta descripción me parece el hecho de que se hable de un dominio y valoración equilibrados respecto a las lenguas que coexisten en un país o una sociedad “El bilingüismo o plurilingüismo ideal es aquel en el que tanto el dominio de las lenguas como su valoración en una determinada sociedad resultan equilibrados.” (SEP, 2017, p. 24).

Me parece que en esto recae una gran parte de la importancia de la educación basada en la comunicación y las lenguas. La idea de revalorizar aquellas que

han sido menospreciadas respecto a otras, haciendo una comparación directa entre las lenguas extranjeras, las lenguas indígenas.

Otra cuestión importante es que, dentro del marco de un panorama lingüístico de la sociedad mexicana, se relaciona la cuestión del lenguaje a la diversidad cultural en términos sociales.

“México es un país plurilingüe y multicultural donde convive gran cantidad de lenguas, tradiciones y costumbres. Junto al español, lengua materna de más de 90% de la población mexicana, están las lenguas originarias, las cuales son habladas por poco más de siete millones y medio de personas, [...] La variedad de lenguas originarias mexicanas es muy amplia; [...] El mosaico lingüístico del país se enriquece con las lenguas de los inmigrantes que arribaron a lo largo de los siglos XIX, XX y XXI, [...]

El mismo español ofrece una multiplicidad de variantes. Están los dialectos o variantes regionales: [...] Existe también el español de contacto, que se habla en zonas donde conviven hablantes de una o más lenguas originarias, lenguas extranjeras e hispanohablantes [...] Están, además, los sociolectos o variantes que dependen de la estratificación social y la escolaridad, o bien, de la necesidad de identificación de los diversos grupos sociales. Por último, se encuentran los registros, que son variedades funcionales que dependen de la intención del hablante y la jerarquía de los participantes en la situación de comunicación; el medio de transmisión del lenguaje[...]” (SEP, 2017, p. 24)

Asimismo, respecto a los programas de estudio, se señala la importancia de la diversidad cultural, pero es muy específico al decir que esto se da únicamente en aquellas asignaturas que pertenecen al campo de la formación lingüística, “Los programas de estudio de las asignaturas del campo de formación Lenguaje

y Comunicación reconocen la diversidad lingüística de México y la riqueza que implica el plurilingüismo, tanto en el plano sociolingüístico y cultural como en el individual y psicológico.” (SEP, 2017 p. 25). Considerando que este en particular, es el material que habla de la educación indígena de manera *integral*, la pregunta sería entonces ¿qué pasa con las demás asignaturas? Siendo que el contenido de las mismas está determinado por programas orientados a conocimientos y objetivos específicos, y dicho contenido no refleja necesariamente la diversidad social y cultural, sobre todo en materias de índole social como la historia, la geografía, ciencias sociales, etc. Y ¿hasta qué punto la autonomía curricular⁹ permite modificar dichos contenidos con el fin de que estos reflejen mejor la realidad social de los niños indígenas, cada uno en su contexto y con su cultura particulares?

Más aún si se toma en cuenta el hecho que dentro de los mismos programas de enseñanza en lengua indígena, se reconoce la imposibilidad de diseñar un solo programa genérico debido a las particularidades gramaticales, y de nueva cuenta delega la responsabilidad de atender dichas particularidades a comisiones estatales o interestatales en casos donde una lengua indígena se habla en más de un estado.

“México es un país plurilingüe y pluricultural donde confluyen una gran variedad de lenguas y pueblos con sus propias tradiciones, usos y costumbres. “Lengua indígena” es un nombre genérico para referirse a las lenguas indígenas nacionales que se hablan en el territorio nacional [...] esta es la razón por la que

⁹ Este concepto es una nueva facultad que la SEP le confiere a las escuelas de tomar decisiones respecto al contenido y la estructura de las enseñanzas particulares que se ofrece en cada una, bajo la premisa de la inclusión y de atender necesidades e intereses específicos.

no es conveniente fijar un programa de estudio genérico para tal diversidad de lenguas, ya que cada una de ellas requiere integrar contenidos particulares, acordes a sus propiedades gramaticales y a sus manifestaciones culturales. De ahí que este documento difiera de los otros que conforman el Campo de Formación Académica. [...] En este documento se establecen las orientaciones generales para la creación de los programas de estudio de las asignaturas Lengua Materna. Lengua Indígena y Segunda Lengua. Lengua Indígena. [...] La construcción de los programas de estudio para cada lengua y su actualización es responsabilidad de comisiones estatales o interestatales (cuando una lengua se habla en más de una entidad) integradas por representantes de una misma lengua". (SEP, 2017 p. 27-28)

Ahora, aquí pasa lo mismo que se ha criticado en este trabajo desde el principio, toda la importancia de la educación para indígenas se plantea en términos del lenguaje, y se excluye completamente la cuestión social y cultural, lo que no permite enfrentar del todo los obstáculos educativos que se presentan.

A pesar de lo dicho antes en esta investigación, resulta que, de hecho, sí se toma en cuenta las relaciones asimétricas de poder entre pueblos, sin embargo, parece contradictorio que a final de cuentas se remitan a estas a través del lenguaje como si de alguna forma este sea la solución a todos los problemas.

"La interculturalidad, en este sentido, se refiere a las "complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales de múltiple vía que buscan desarrollar una interrelación equitativa entre pueblos, personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes".[...] dichas relaciones no son equitativas y están marcadas por profundas asimetrías valorativas como consecuencia de relaciones de subordinación, discriminación y racismo que la escuela ha

reproducido con estrategias como la castellanización y la homogeneización, entre otras.”

En este momento histórico es necesario reconocer que la coexistencia de distintas culturas en contacto en un mismo territorio, generalmente, es motivo de profundas asimetrías sociales, económicas y políticas[...] En el caso de las escuelas indígenas, resulta indispensable que este diálogo intercultural conlleve una reflexión crítica por la necesidad de descolonizar las prácticas y los discursos a partir de los cuales se ha constituido el saber escolar, por los que suelen desvalorizarse las formas de producción de conocimientos de los pueblos indígenas, sus universos simbólicos y sus formas de ser, vivir y concebir el mundo.” (SEP, 2017, p. 28-29)

Se habla de pluriculturalidad y plurilingüismo, se apela por respetar formas de vida y particularidades culturales, sin embargo, y contrario a lo que se menciona al inicio de este documento, sigue existiendo un problema de acceso a la educación y un rezago educativo.

- ***La diversidad en: “Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena. Educación básica. Primaria indígena.”***

Este documento fue creado por la DEGEI, y consta de siete apartados: 1. Presentación, 2. Justificación, 3. Fundamentación, 4. Propósitos de la asignatura, 5. Organización y contenidos generales, 6. Perfil del docente, y 7. Organización escolar. Es presentado dentro del marco legal que establece que la educación de los y niñas indígenas debe ser en su lengua materna, y con el fin de brindar un contenido de la asignatura de la lengua indígena mas claramente definido, estableciendo así los contenidos curriculares de la misma.

En este documento, al igual que el anterior, podemos en un inicio detectar dos cosas importantes: Se hace la aclaración de que el término *lenguas indígenas* es una categoría genérica en la cual se engloban las múltiples lenguas que existen en el país, y por otro lado el reconocimiento de la diversidad existente y los derechos lingüísticos y culturales, con la idea de fomentar “una cultura de respeto a las diferencias culturales a través de la educación” (DGEI, n. d, p.6)

Asimismo, se busca promover el uso de las lenguas indígenas para la educación, además de considerarlas como objeto de estudio, sin embargo, se sigue apelando por una “castellanización” complementaria, bajo la justificación de aprender la lengua oficial del país y poder dominar los dos elementos comunicativos.

“El reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística es, en gran medida, resultado de los planteamientos hechos por diversas organizaciones indígenas del país. Así por ejemplo, en los Acuerdos de San Andrés se establece que “el gobierno federal se obliga a la promoción, desarrollo, preservación y práctica en la educación de las lenguas indígenas y se propiciará la enseñanza de la lecto-escritura en su propio idioma y se adoptarán medidas que aseguren a estos pueblos la oportunidad de dominar el español”. Demandas similares se han venido planteando desde hace al menos dos décadas por diversos grupos indígenas organizados.

El reconocimiento de la diversidad lingüística se sustenta también en el Convenio 169 de la Organización Internacional para el Trabajo sobre los Pueblos Indígenas y Tribales de 1989 –del cual México es signatario--, que expresa en su artículo 28 “que a los niños indígenas se les enseñe a leer y escribir en la lengua materna” y que se les ofrezcan “oportunidades para que aprendan la lengua

oficial de su país o nación con el fin de que se apropien de ambos instrumentos comunicativos". (DEGEI, n. d. p. 6)

Esto me parece parcialmente adecuado. Es complicado, ya que por un lado es necesario que la población indígena tenga la capacidad de entender el español para poder llevar en el curso de su vida las situaciones que se lo demanden, además de ser el bilingüismo una ventaja para la integración. Sin embargo, me parece que es una herramienta de legitimación del dominio de una cultura sobre todas las demás, por lo que, me parecería más adecuado la idea de Bonfil Batalla (1995) en la que evidencia la forma en que, en la práctica, las lenguas indígenas siguen siendo minimizadas y vistas como un obstáculo para el desarrollo, en lugar de buscar un verdadero reconocimiento legal de cada lengua y la apertura de espacios para el ejercicio real de las mismas en un plano igualitario frente a la lengua dominante.

En este documento, contrario a lo que esperaba encontrar, sí se toma en consideración aquellos lugares y formas de aprendizaje que no son propias de un aula educativa, sino de conocimientos adquiridos mediante otro tipo de actividades, incluyendo, el trabajo en las diferentes áreas de la vida cotidiana, como el ejemplo del trabajo infantil que he mencionado anteriormente, se apela por dejar el curso natural de los aprendizajes culturales de cada grupo, siendo la educación escolarizada únicamente una guía para que este se desarrolle de manera adecuada. Además de considerar las condiciones sociales, geográficas y prácticas que hacen que una misma lengua varíe en sus usos y formas.

"La "educación" habría que entenderse en sus espacios sociales. Por ejemplo, la "educación" tradicional en la milpa ha constituido un ámbito de sentido muy

importante para consolidar la relación padre-hijo varón, y para que éste conozca y maneje el ecosistema; la educación en el trabajo y en los juegos de la casa y el traspatio, en relación constante con su madre y sus hermanos, ha sido un ámbito fundamental para la formación de las niñas.

La comunidad, en la que el niño camina y corre desde una edad muy temprana, es otro ámbito clave de su formación. En estos ámbitos se entiende mejor la educación indígena. A esos ámbitos, y a sus marcos valorativos, debieran referirse fundamentalmente nuestros materiales didácticos, sin perder de vista que no se trata de ofrecer elementos para dirigir, sino para auspiciar la formación de individuos que germinen y crezcan a partir de su naturaleza y de los ámbitos peculiares que les brinda su cultura y su comunidad.” (DGEI, n. d. p. 9)

- *Una perspectiva crítica*

Después de haber revisado de manera general los materiales, tomé la decisión de quedarme solo con dos (los más significativos para esta investigación), ya que los materiales que se eligieron inicialmente son repetitivos en términos de justificación y presentación, que es lo que me atañe a la hora de analizar la manera en que se aborda y describe la diversidad. Se encontraron diversos puntos que nos sirven para comparar y crear una noción general del discurso que se maneja de manera institucional. Para poder ilustrarlo de manera mas esquemática, presentaré los resultados en un cuadro comparativo que contenga los ejes principales de ambos materiales.

Tabla 2 Diversidad en los programas (fuente: Elaboración propia).

	Diversidad	Relaciones entre grupos	Aportes particulares
Educación primaria indígena.	Diversidad de acuerdo a lo establecido en la constitución, avalando el derecho y reconocimiento a la misma. Se toma en cuenta diversos factores que influyen en la diversidad sin embargo se habla de ello solo en términos del lenguaje.	Aborda el tema del intercambio cultural (interculturalidad), y las relaciones de dominación y subordinación, sin embargo, lo hace solo bajo la problemática de la homogeneización y la castellanización, limitando estas relaciones a una dicotomía entre lo indígena y lo no indígena	Se habla de tomar en cuenta los aportes de cada comunidad, para poder hacer un buen uso del lenguaje respecto a estas.
Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena.	De la misma forma se avala la diversidad de acuerdo a la constitución.	Aborda el tema de las relaciones entre individuos de una sociedad y con la naturaleza en términos de cómo estas condensan el lenguaje y su uso.	No habla de aportes particulares de grupos o comunidades, sino de aportes lingüísticos y culturales en general.

simismo, podemos resaltar el hecho de que en ambos casos se utilizan términos genéricos para abordar la diversidad: *lo indígena* o *lengua indígena*, por ejemplo, en este sentido, se delega la responsabilidad de los contenidos particulares a las instancias locales bajo el concepto de *autonomía curricular*, debido a la imposibilidad de crear un programa para cada grupo o comunidad.

Asimismo, se considera la enseñanza de lengua indígena y el español como asignaturas, la solución a las desigualdades de aprendizaje, siendo la castellanización considerada como una ventaja. Se habla de la preservación de las lenguas, sin embargo, pareciera que se hace en términos de una preservación por sí misma y no tanto de una revalorización o institucionalización de las mismas.¹⁰

Podemos encontrar que, en efecto, se habla de diversidad y pluralidad y al hacerlo se toman en cuenta otros factores sociales y geográficos, sin embargo, esto se hace solo en términos del uso del lenguaje, lo cual se justifica completamente por el hecho de que estos materiales (sobre todo el segundo) están dedicados a la enseñanza de lengua indígena como asignatura. El problema radica en que estos fueron creados con la intención de atender las necesidades específicas de aquello que llaman *los indígenas*, por lo que pareciera que la diferencia de lenguas fuera la única necesidad que atender.

Ahora, con respecto al caso de Guerrero, como hemos visto ya en las estadísticas que se desarrollaron anteriormente en este trabajo, estos materiales

¹⁰ Aunque sí se menciona como tal una revalorización, no hay una intención explícita de legitimar cada una de las lenguas, sino por lo contrario, de enseñar a todos los hablantes de alguna lengua indígena a usar el español, lo que, aunque necesario en parte, también afecta al momento de intentar preservar y revalorizar otras lenguas.

siguen sin ser efectivos y su nivel de efectividad puede variar de un estado a otro, es por esto que es importante ilustrar, como lo haremos en este caso con el estado seleccionado, cómo es que existen factores que aún se escapan de la consideración de quienes construyen los programas, sin importar que ellos mismos pertenezcan a comunidades indígenas, ya que estos pertenecen a la categoría de *intelectuales indígenas*, y que en muchos de los casos ocurre lo que Freire critica en la obra antes mencionada, que aquellos que formaban parte de un grupo oprimido, al hacerse de las herramientas para abandonar esa categoría se convierten ellos mismos en parte del grupo opresor, “tienen una perspectiva amplia que manifiesta su insatisfacción con diversas áreas del proyecto nacional; paradójicamente, muestran en ocasiones una retórica que recuerda a menudo el discurso oficial.” (Gutiérrez, 2012, p. 54)

Se hará una revisión de las posibles condiciones de la baja escolaridad, así como un análisis general de lo que se pretende evidenciar a partir de los textos de Bourdieu y Passeron, y Paulo Freire, sobre todo la cuestión del origen social y sus implicaciones en el medio educativo (Bourdieu y Passeron), la noción de cultura y la dicotomía de opresor/oprimido (Freire), traducido en este análisis como una dicotomía de lo indígena/no indígena, sobre algunos acontecimientos actuales relacionados con la educación indígena en el estado de Guerrero.

Como se ha mencionado ya, contrario a lo que afirman los programas institucionales que fueron revisados en este capítulo, las estadísticas demuestran que gran parte del problema educativo en el estado de Guerrero sí es un problema de acceso, frente a esto, pareciera que la solución no es el hecho de poner una escuela en cada región y esperar que por sí solas las personas

lleguen a tomar clases. Se ha repetido en este trabajo que los obstáculos que se interponen al acceso a la educación son de diversos indoles.

Sobre todo, en la región de la montaña podemos considerar que una de las problemáticas más importantes que se dan, ante lo cual Salvador Cisneros afirma que existe una “infinitud de violaciones a los derechos de los pueblos sobre su régimen agrario de ejidos, tierras comunitarias y propiedad privada. [así como] inseguridad y desprotección que también enfrentan los pueblos indígenas de México.” (Salvador Cisneros, 2018a). De esta manera, es, por ejemplo, el reclutamiento de jóvenes y niños por parte del crimen organizado una de las situaciones más claras que impiden el acceso a la educación de niños y adolescentes al no existir políticas de prevención y de oportunidades económicas por parte del Estado. (Salvador Cisneros, 2018a)

Otra cuestión importante que no se toma en cuenta en los programas, son las desigualdades internas que se han generado mediante relaciones sociales entre los mismos pueblos y entre regiones en donde se encuentran asentados, como pasa en la ya mencionada y muy problemática debido a su mayor rezago, región de la montaña, donde por ejemplo podemos observar que desde finales del mes de agosto de 2018, hubo un bloqueo carretero, organizado por padres de familia de la ya mencionada región, quienes exigían el cumplimiento por parte de la Secretaría de educación de Guerrero de asignar 120 docentes para escuelas indígenas (Salvador Cisneros, 2018b)

De esta manera podemos observar que no solo no es verdad el hecho de que las cuestiones de acceso a la educación indígena han sido resueltas, sino que, además, existe una falta de atención a las mismas por parte del Estado que tiene

que ver con desigualdades de origen social que se generan entre las regiones en las que habita población indígena, siendo estas desigualdades no solo entre grupos étnicos, sino entre regiones completas.

Asimismo, podemos coincidir en que, en el marco de la creación de los planes y programas de estudio, la participación de miembros de distintas comunidades y grupos étnicos es importante para brindar un mejor panorama de las necesidades, sin embargo, los intelectuales indígenas a los cuales se les atribuye esta participación, deben tener perspectivas diversas con el fin de poder dar aportes igualmente diversos sobre las circunstancias a las que se debería hacer referencia en los programas, por ejemplo: El hecho de estar o no ligados al medio rural, ya que es importante diferenciar las necesidades que se dan en el medio urbano o semi-urbano que en el medio rural; y por otro lado, la cuestión de género ya que como hemos resumido anteriormente, el acceso es aún más limitado para la población indígena femenina.

En este sentido es importante que las personas de origen social indígena, ligadas a los procesos de creación de contenido de programas educativos, estén íntima y permanentemente ligados a su origen con el fin de que por un lado, procuren un nuevo modelo diferente al modelo general educativo, que no intente reproducir las características de la población no indígena y no los ponga en desventaja frente a esta como podría interpretarse de acuerdo al texto de Bourdieu y Passeron (1967), y por otro lado, que no ocurra lo que Freire temía sobre el oprimido que se vuelve opresor, y dejar de lado la importancia de preservar, valorizar y legitimar todas y cada una las diferencias culturales existentes.

Conclusiones

A manera de reflexión, se puede decir que en general, la forma en que discursivamente están contruidos los programas y planes de estudio para pueblos indígenas, intentan condensar de manera general las necesidades culturales y lingüísticas bajo las categorías genéricas que emplean y haciendo mención de que en ellas se engloban todos los grupos culturales y las distintas lenguas, Pretendiendo que, de esta manera, implícitamente, podamos encontrar en dichas categorías las diferencias y particularidades de cada grupo

Sin embargo, podemos encontrar que, históricamente, el tratamiento que se le da a los indígenas ha evolucionado únicamente en la manera en que se abordan los temas de diversidad cultural (pasar de hablar de indigenismo a multiculturalismo, o de educación bilingüe a bicultural), pero sigue siendo un intento casi desesperado por incluirlos en el resto de la población mediante la castellanización, más que de un intento de legitimación de sus culturas y formas de vida. En este sentido seguimos enfrentándonos ante una educación multicultural de tipo asimilacionista, como se mencionaba al inicio de la investigación.

Por otro lado, hoy en día sigue existiendo un desinterés por parte del Estado en las cuestiones particulares de los indígenas, como las negativas de Astudillo en el caso de Guerrero, de atender prioritariamente las cuestiones de educación indígena, además de estar demostrado al momento de comenzar un texto institucional afirmando que las cuestiones de acceso están cubiertas cuando las estadísticas demuestran lo opuesto. Pareciera que se crean los programas para cumplir los requisitos constitucionales, y de ahí en más se delegan

responsabilidades. Del mismo modo, podemos darnos cuenta de que las diferencias más sustanciales de los programas educativos dirigidos a población indígena están históricamente basados en el idioma, más que en el contenido y las prácticas, así como los métodos de enseñanza.

En este mismo sentido, a pesar de ser un modelo que se presume bicultural se sigue dando toda la importancia a la lengua como único motivo de desigualdad. No se intenta demeritar la importancia de la misma ya que, es un factor primordial en cuestiones de educación, tanto así, que la población afrodescendiente, a pesar de ser igualmente marginada, discriminada e invisibilizada, tiene, según las estadísticas mostradas, mejores condiciones de acceso a la educación en comparación a los indígenas.

Sin embargo, es un error esperar que atender a la lengua acabe con las desigualdades de origen social a las que se enfrentan. Es comparable a lo que Bourdieu y Passeron escribían sobre los apoyos económicos, terminan por ser un intento de legitimar la desigualdad ya que dan una falsa noción de equidad de condiciones cuando se ha demostrado que la lengua no es la única condición que imposibilita una mejora educativa, sino diversas condiciones sociales y culturales que son innumerables y que están ligadas directamente con el origen social. O como cuestiones de manejo de conocimiento adquirido como miembros de un grupo sociocultural específico, o formas sociales de organizar el aprendizaje que como diría Ruth Paradise (1991, p. 73) se traducen en el que hacer escolar, como el caso particular de la *observación* y la actitud de autodeterminación y autonomía que ella afirma son características de los niños indígenas a la hora de organizar su aprendizaje.

De esta manera, el ejemplo del estado de Guerrero nos ha servido para poner sobre la mesa y reflexionar sobre las distintas problemáticas que permanecen sin ser atendidas, además de lo complicado e ineficiente que puede ser crear un programa genérico para todos los grupos étnicos, aunque discursivamente traten de incluir a todos, ya que hay cuestiones muy particulares que segmentan dentro de un mismo estado las relaciones sociales y las prácticas (como pasa con la región de la montaña y el crimen organizado, por ejemplo).

Es entendible que es enormemente complejo crear un programa por cada grupo y región que existe en el país ya que la misma diversidad que celebramos se convierte en un obstáculo a la hora de atender cada una de las necesidades, sin embargo, es justo lo que se está haciendo al momento de poner en manos de la autonomía curricular las especificidades de los programas, esto aunado al evidente desinterés de las autoridades por los asuntos indígenas complica aún más la situación.

Sin embargo, creo que es posible hacer nuevos programas que realmente busque una mejora práctica y no solo discursiva a la hora de hablar de la educación de los pueblos indígenas. No pretendo señalar y decir tajantemente que todos los esfuerzos han sido en vano, o que todo lo hecho hasta ahora está mal, tampoco creo realmente que todas las personas involucradas en dichas cuestiones tengan un desinterés sistemático a la hora de crear propuestas como si solo se tratara de cumplir requisitos; más bien se trata de combinar esfuerzos y de aprender de la historia de nuestros pueblos para poder disminuir un poco cuando menos, las desigualdades que se han ido acumulando durante tantos

años en vez de reproducirlas omitiendo o dando por sentado cuestiones importantes como el factor geográfico o las diferencias de origen social, como ya nos lo decían desde el siglo pasado otros pensadores.

Así, se puede concluir que la hipótesis de que los modelos educativos actuales reproducen la desigualdad, así como la de que los programas educativos están contruidos a partir de una visión simplista y paternalista de los indígenas se han en el análisis de los materiales educativos, donde se habla de diversidad y multiculturalidad como si hubiera que cuidarlas y protegerlas, en vez de ser consideradas y valoradas; mientras que aquella que afirmaba que en los programas y modelos educativos no se tomaba en cuenta la diversidad, no se comprueba del todo ya que como vimos en la revisión de los materiales, efectivamente hacen mención de la gran diversidad cultural y lingüística que existe en nuestro país, a pesar de hacerse de una manera general como cumplimiento de un requisito de reconocimiento.

Así mismo cabe aclarar, respecto a otra de las hipótesis que el origen social, no afecta el éxito escolar como tal, sino que se trata más de una cuestión de la percepción del Estado hacia los pueblos indígenas, y su efectividad (o falta de la misma) al momento implementar medidas en cuanto a educación que propicien las condiciones adecuadas para la diversidad. No es el origen social (étnico en este caso) el que determina las condiciones de éxito o fracaso escolar, sino la manera en que se trata de insertarles en un modelo que no está diseñado para sus necesidades particulares.

Por último, queda reconocer la importancia de los temas tanto indigenistas como educativos para las ciencias sociales y particularmente la sociología en este

caso, ya que como hemos visto a lo largo de este trabajo, las cuestiones que van más allá de lo pedagógico, nos sirven para evidenciar problemas que podrían escapar a un primer análisis, como lo son las ya mencionadas cuestiones de origen social, de concepción de un grupo sobre otro, relaciones de dominación, y evidentemente factores económicos, geográficos y culturales que en conjunto nos brindan herramientas para analizar estos temas y sus repercusiones fuera de las aulas de clase.

Así como, por lo contrario, y aún más importante en mi opinión, las repercusiones que estos factores tienen a la hora de organizar y desarrollar los aprendizajes que se establecen como objetivos generales y que difícilmente van a cumplirse en todos los casos debido a las diferentes subjetividades y trayectorias determinadas por estos. Todas estas cuestiones son propias de un análisis sociológico que pude aportar muchísimo a las discusiones y debates sobre la educación indígena en nuestro país y la manera en que esta se ha transformado a lo largo del tiempo.

En este sentido podemos cerrar diciendo que la educación sigue siendo una manera de legitimar la supremacía de un origen social sobre otros como afirmaban Bourdieu y Passeron, o de una cultura dominante sobre una sometida en palabras de Giroux. Sigue existiendo como lo decía Freire una dicotomía ente opresores y oprimidos que en este caso se traduce en indígena/no indígena, y que sigue reproduciéndose por la incapacidad de transformar oprimidos en liberadores, quedándose atrapados en su condición de oprimidos o transformándose en opresores.

Ante esto no se está afirmando que alcanzar el éxito escolar, logrará por si solo desaparecer todas las desigualdades económicas ni sociales. Sin embargo, dejar de legitimarlas podría ser un primer paso para que la sociedad deje de considerar que las dichas desigualdades son una consecuencia inevitable, que viene inherente al origen social.

Anexo

Cuestionario.

El siguiente instrumento fue construido con la intención de recoger información acerca de la perspectiva de los docentes de educación indígena básica. Pretendía ser aplicado a 10 profesores de educación primaria indígena, con el fin de apoyar y dar sustento a la investigación. Como ya se explico en el capítulo de diseño metodológico, esto no fue posible. Sin embargo, se pudo conseguir únicamente un cuestionario resuelto cuyos resultados fueron los siguientes:

Este cuestionario fue resuelto por un profesor de primaria nahuatl proveniente del estado de Veracruz por vía indirecta.

1. ¿Qué es desde su perspectiva lo que distingue a la educación indígena de la no indígena?

Lengua (X)

Horarios ()

Técnicas (X)

Contenidos (X)

Programas (X)

2. ¿Considera necesario un modelo de educación especial para los indígenas?

Sí (X)

No ()

¿Por qué?

Los alumnos vienen de lugares donde les enseñan las cosas diferentes. Como todos los demás niños, además, se les enseñan costumbres diferentes en cada una de sus casas, cada familia tiene sus costumbres, y al venir de hogares culturalmente distintos, lo mejor sería que se les enseñara como ellos están acostumbrados a aprender.

3. ¿Considera que los programas de educación indígena favorecen u obstaculizan el éxito escolar de los alumnos? ¿Por qué?

Considero que ayudan un poco, uno como maestro tiene también que arreglárselas con lo que tiene, y al menos se nos otorga una guía de como empezar, pero creo que es mas la experiencia lo que nos va ayudando como maestros a trabajar sobre la marcha e ir enfrentando las situaciones como nos llegan ya que muchas veces se nos presentan situaciones para las que los programas como tal no tienen indicaciones. Nos hablan en estos programas, más de qué se espera que los niños aprendan, pero no tanto de cómo esperan que se los enseñemos para que ellos realmente lo aprendan, por eso muchas veces pareciera que no se está logrando, y hasta sentimos que es culpa de uno.

4. ¿Cree que los programas educativos son adecuados vistos desde la perspectiva del grupo étnico con el que ha trabajado?

Sí (X)

No (X)

¿Por qué?

Pues como decía, hay veces que uno se enfrenta con situaciones para las que no se está preparado. Los niños con los que yo trabajo por ejemplo viven muchas veces en situaciones difíciles en sus casas, y los programas no te preparan para eso exactamente, y uno tiene que ir aprendiendo con ellos a cómo manejarlo. Pero pues por otro lado hay cosas que sí llegan a ser útiles.

5. ¿Cuáles son las materias que más se dificultan a los alumnos?

Sociales ()

Matemáticas (X)

Científicas ()

Lectura y redacción (X)

¿Por qué?

En realidad, yo creo que cada niño es diferente, como todos, hay unos que se les dificulta mas una materia y otros otras. Creo que la lengua es un factor importante, tienen que aprender doble a escribir y leer correctamente, y llega a costarles trabajo. Y pues quién de nosotros no ha sufrido con las matemáticas, aunque hay niños que no tienen ningún problema y aprenden fácil, pero como todo, hay unos que no tanto.

6. ¿Considera que los programas reflejan la diversidad y permiten identificarse como un grupo particular y como parte de una sociedad multiétnica?

Sí ()

No (X)

7. ¿Cuáles de los siguientes factores obstaculizan el éxito escolar?

Alimentación (X)

Infraestructura y materiales (X)

Programas y contenidos (X)

Violencia ()

Problemas de género ()

Carencias en número y preparación del profesorado (X)

8. ¿Cree que los mecanismos de evaluación son culturalmente adecuados?

Sí ()

No (X)

¿Por qué?

Los niños viven en situaciones diferentes, y obviamente, su cultura es diferente, las evaluaciones muchas veces se les hacen muy difíciles y no les va muy bien, pero no es porque no le echen muchas ganas ni son tontos, solo que no se acostumbran.

9. ¿Considera que el trabajo infantil como manifestación cultural beneficia u obstaculiza el éxito escolar?

Pues, lo obstaculiza yo pienso.

¿Por qué?

Porque muchas veces los niños tienen que ayudar a sus papás o a sus hermanitos para que puedan vivir al día, no todos, pero muchos casos de niños que un día no pueden ir a clases porque si ese día no trabaja no comen sus hermanitos y ellos.

10. ¿Cree que el fracaso escolar está relacionado con el origen social de los alumnos?

Sí (X)

No ()

¿Por qué?

Porque no tienen las mismas condiciones para aprender, muchas veces los niños tienen mucha emoción por ir a la escuela, pero su situación se los dificulta y cuando van creciendo van optando por otras actividades para ayudar en sus familias a veces por decisión propia, y a veces porque su familia se los exige.

De esta manera, aunque los resultados de un solo cuestionario no representan una muestra significativa, podemos ver, que en general las respuestas no se alejan mucho de lo que se trata de argumentar en la investigación. Aunque tal vez la percepción propia del docente no toma en cuenta las cuestiones de la misma manera en que se hacen dentro de la tesis, podemos ver que, por ejemplo, el lenguaje sigue siendo una cuestión que puede llegar a complicar el aprendizaje en términos de una evaluación de lectura y redacción. O que las

condiciones que viven los alumnos, tanto culturales como económicas juegan un papel importante en el proceso de aprendizaje.

Por todo, sería interesante observar los resultados de una muestra mas grande que nos ayude a ver el problema desde una perspectiva interna de cómo se viven todas estas diferencias de primera mano, y de si son percibidas como diferencias respecto a la condición de origen social indígena, o si solo son vistas en términos económicos, por ejemplo.

Bibliografía

Aguirre Pérez, Irma Guadalupe (2007) *Amuzgos de Guerrero México*: CDI, (Pueblos Indígenas del México Contemporáneo)

Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (2008) *Los herederos, los estudiantes y la cultura*, Siglo XXI, México.

Bonal, Xavier, (1998), *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*, Paidós, España.

Cardozo Brumm Myriam Irma, 2006, *La evaluación de políticas y programas públicos. El caso de los programas de desarrollo social en México*. Miguel Ángel Porrúa, México.

Catalán Blanco, J. C. (et al.) (1997) Guerrero indígena. Gobierno del Estado de Guerrero, Chilpancingo, Gro.

Comisión nacional para el Desarrollo de los pueblos Indígenas (CDI), (n. d.) *Atlas de los pueblos indígenas de México*. [en línea] Disponible en: <http://atlas.cdi.gob.mx/>
[Consultado en marzo de 2016]

Cisneros, Salvador (2018a) Se debe respetar soberanía de pueblos indígenas, exige relatora de la ONU. La Jornada Guerrero. [en línea] Agosto, 10 de 2018,
Disponible en:
<https://www.lajornadaguerrero.com.mx/index.php/sociedadjusticia/item/3939-se-debe-respetar-soberania-de-pueblos-indigenas-exige-relatora-de-la-onu>
[Consultado en septiembre 3 de 2018]

Cisneros, Salvador (2018b) Permanece por cuatro días el bloqueo a la vía Tlapa-Puebla por padres de zona escolar. La Jornada Guerrero. [en línea] Agosto, 31 de 2018, Disponible en:
<https://www.lajornadaguerrero.com.mx/index.php/sociedadjusticia/item/3939-se-debe-respetar-soberania-de-pueblos-indigenas-exige-relatora-de-la-onu>
[Consultado en septiembre 3 de 2018]

(DGEI) Dirección General de Educación Indígena, n. d. Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena. Educación básica. Primaria indígena. [en línea] Disponible en: https://www.uam.mx/cdi/redesinv/lengua_indigena_06.pdf
[Consultado en agosto de 2018]

Ducoing, Patricia, 2004, *Origen de la Escuela Normal Superior de México*, Revista Historia de la Educación Latinoamericana, vol. 6, núm. 6, pp. 39-56

Educación, Ciencia, Tecnología, Deporte y Recreación. Programa sectorial. Gobierno del Estado de Guerrero

Encuesta intercensal 2015 En línea disponible en:

<http://www.cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/gro/poblacion/educacion.aspx?tema=me&e=12>

Estudio especial de la CNDH sobre la situación de la población afrodescendiente de México a través de la encuesta intercensal.

Freire, Paulo, 1976, *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, México

Gamio, Manuel, 1916, *Forjando patria (Pro nacionalismos)*, Porrúa, México

- García Vargas, Liliana, 2018, La cosmovisión de la literatura indígena. El informador, [en línea] Enero, 27 de 2018, Disponible en: <https://www.informador.mx/cultura/La-cosmovision-de-la-literatura-indigena-20180127-0027.html> [Consultado el 20 de abril de 2018]
- Gaspar, Uriel Margarito, 2012, *La concepción del indígena en el sistema educativo posrevolucionario*, RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, vol. 3, núm. 5, julio-diciembre, p. 97
- Giroux, A. Henry, (1990), *Introducción de la primera edición*. En: Freire, Paulo, “La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación. Paidós, España.
- González González, Floriberto, 2006, Territorio y cultura, como ejes centrales de educación indígena (Nahuas, Tu’un Savi, Nn’anncue ñomndaa y Xabu mé’phaa) en Guerrero, Tesis para obtener el grado de Doctor en Geografía, UNAM, México.
- González-Romo, Adrián; Maldonado-Montalvo, Juan, 2014, *El capital social comunitario, una estrategia contra la pobreza en los pueblos indígenas del estado de Guerrero*. Ra Ximhai, vol. 10, núm. 3, enero-junio, p. 119
- Guevara, Oliver, 2015, El 95% de los profesores indígenas se avergüenzan de enseñar en su lengua natal: SEP. En: Sin embargo, [en línea] Diciembre, 30 de 2015, Disponible en: <http://www.sinembargo.mx/30-12-2015/1588009> [consultado el 21 de marzo de 2018]

Gutiérrez Martínez, Daniel. 2007, *Reproducción social y desigualdad en la educación indígena en México*. Convergencia [en línea] vol.14, n.44, pp.125-154, n. d.

Disponible en:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-

[14352007000200007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-14352007000200007&lng=pt&nrm=iso) [Consultado en junio de 2018]

Gutiérrez Chong, Natividad, 2012, *Mitos nacionalistas e identidades étnicas: los intelectuales indígenas y el Estado mexicano*, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, México.

(HCLSG) H. congreso Libre y Soberano de Guerrero, 2013, Monografía del estado de Guerrero. Estadísticas de Guerrero. [en línea] disponible en:

<http://www.congresogro.gob.mx/images/Documentos/GUERRERO.pdf>

[Consultado en junio, 5 del 2017]

(INEGI) Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2004, El trabajo infantil en México 1995 – 2002. [en línea] Disponible en:

http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/2104/702825445010/702825445010_3.pdf [Consultado en julio de 2018]

Loyo, Engracia, 1996, La empresa redentora. La Casa del Estudiante Indígena, Historia mexicana, Vol. 46, No. 1, p. 103

Loyo, Engracia, 2003, La 'dignificación' de la familia y el indigenismo oficial en México (1930-1940), en Pilar Gonzalbo (coord.). Familia y educación en Iberoamérica,

El Colegio de México, México, p. 348

Martínez Buenbad, Elizabeth, (n. d.) La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. P. 1

Mindek, Dubravka, 2003, "Mixtecos" En: Carreto, E. S., & Cruz González Espinosa, L. Pueblos Indígenas del México Contemporáneo. México, D.F. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas; Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, p. 22

Moreno, Teresa, 2017, México, con 50% de trabajo infantil en AL. El universal [en línea] Junio, 12 de 2017, Disponible en:
<http://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/sociedad/2017/06/12/mexico-con-50-de-trabajo-infantil-en-al> [Consultado el 20 de abril de 2018]

Paradise, Ruth, (1991), *El conocimiento cultural en el aula: niños indígenas y su orientación hacia la observación*, México, Infancia y Aprendizaje, pp. 55, 73-85.

(PUMNM) Programa Universitario México Nación Multicultural, Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de Guerrero, Tomo I, (2009), México, D.F. UNAM, Chilpancingo, Gro. Secretaría de Asuntos Indígenas, México.

Ramírez, Castañeda Elisa, 2006, La educación indígena en México, UNAM

Rangel, L. Claudia, Sánchez, S. Evangelina, 2001, La construcción de las identidades étnicas en la Montaña de Guerrero: Entre lo terrenal y lo sagrado. En: Acta Sociológica, núm. 33, pp. 85-113

Salmerón Castro, Fernando; Porras Delgado, Ricardo, (2010). *Educación indígena: Fundamentos teóricos y propuestas de política pública*. En Aranaut Alberto “Los grandes problemas de México” VII. p. 513

Sandoval-Forero, Eduardo Andrés; Montoya Arce, Bernardino Jaciel, 2013, La educación indígena en el Estado de México, *Papeles de Población*, vol. 19, núm. 75, enero-marzo, pp. 1-28 Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México.

(SEP) Secretaría de Educación Pública, 2017, *APRENDIZAJES CLAVE PARA LA EDUCACIÓN INTEGRAL. Educación primaria indígena. Atención a la diversidad y lenguaje y comunicación*. [en línea] n. d. Disponible en: <https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/Prim-indigena/1EDUC-PRIMARIA-INDIGENA.pdf> [Consultado en julio-agosto de 2018].

Stake, Robert E., 1999, *Investigación con estudio de casos*, Ediciones Morata, Madrid.

Tanalís Padilla, 2009, *Las normales rurales: historia y proyecto de nación*, *El Cotidiano*, núm. 154, marzo-abril, p. 85.

UNICEF, n. d. Niñez indígena en México. Disponible en: https://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos_6904.html [Consultado en Julio, 3 de 2018].

Urías Horcasitas, Beatriz. 2007, *Historias secretas del racismo en México (1920-1950)*, Tusquets, México, pp. 15-16.

Vázquez Fernández, Salvador, 2008, *Las raíces del olvido. Un estado de la cuestión sobre el estudio de las poblaciones de origen africano en México*, En: *Los estudios afroamericanos y africanos en América Latina: herencia, presencia y visiones del otro*, CLACSO, Buenos Aires.

Velázquez, María Elisa, 2009, "Africanos y afrodescendientes." En: *Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de Guerrero, Tomo I*, México, D.F. UNAM, Programa Universitario México Nación Multicultural, Chilpancingo, Gro. Secretaría de Asuntos Indígenas, México.

Zaragoza L. 2010, *Cultura, identidad y etnicidad, aproximaciones al entorno multicultural: rompiendo costumbres y paradigmas cotidianos*, [en línea] disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-16592010000100009&script=sci_arttext [consultado el 28 de abril de 2015]

Mapas y gráficas

(PUMNM) Programa Universitario México Nación Multicultural, 2004, *Estado del Desarrollo Económico y Social de los Pueblos Indígenas de Guerrero*. [En línea] n. d. Disponible en: <http://www.nacionmulticultural.unam.mx/edespig/IDS/index.html> [Consultado en agosto 26 de 2017 y noviembre 4 de 2018]