

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES  
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO  
DOCTORADO EN SOCIOLOGÍA**

**LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN EL CONTEXTO DE LA POLÍTICA  
EDUCATIVA DEL ESTADO MEXICANO DE 1990 A 2002**

**JUAN BELLO DOMÍNGUEZ**

**ASESOR  
Dr. JOSÉ ARELLANO SÁNCHEZ**

**2004**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

**A mi Esposa  
Por su amor y confianza**

**A mis Hijos  
Por su irreverencia al mundo de los adultos  
y la construcción de su verdad**

## **Agradecimientos**

Este trabajo está muy lejos de ser una revelación. Sin embargo, puesto que durante muchos días me he dedicado a él, tengo la impresión de que de alguna manera pertenece a aquellos con los que lo he compartido. Sería imposible dar las gracias aquí a todos ellos; el trabajo de hacer la lista no acabaría nunca. Lo que sigue no es más que un comienzo:

A mi Madre, por su irrenunciable respeto a la vida. A mis hermanos, por su solidaridad callada pero siempre abrazadora. A mi Padre, quien con su ejemplo humilde, impulsó mi actitud ante lo adverso, a su recuerdo.

Por sus comentarios y recomendaciones para superar las carencias y limitantes de esta investigación, a mi asesor el Dr. José Arellano S.

A mis Amigos de la Universidad Pedagógica Nacional, con quienes compartí una utopía que un día interrumpí por concluir este proyecto.

A mis Amigos de siempre: Felipe, Carlos y Mariana.

## INDICE

<b>Agradecimientos</b>	I
<b>Introducción</b>	1
<b>Capitulo I. Modernización, Diversidad y Pueblos Indios.</b>	11
a) Modernización y Desarrollo.	11
b) Diversidad y Pluralidad Sociocultural.	19
c) Sociedades Multiculturales.	28
d) Etnia y Pueblos Indios.	33
e) Proyecto Indígena: confrontación y diferencias.	41
<b>Capitulo II. Educación para los Pueblos Indios en el Marco de los Acuerdos Internacionales.</b>	55
a) Educación y Sociedad.	55
b) Educación Indígena y Acuerdos Internacionales.	63
<b>Capitulo III. Política Educativa para los Pueblos Indios en México. Proyección Histórica.</b>	77
a) Política Educativa para la Integración Sociocultural.	77
b) La Política Educativa Bilingüe Bicultural.	96
<b>Capitulo IV. Política Social y Necesidades Socioeducativas de los Pueblos Indios en México.</b>	111
a) Pobreza y Política Social	111
b) Necesidades Socioeducativas de los Pueblos Indios.	122
<b>Capitulo V. Reforma y Política Educativa para los Pueblos Indios.</b>	143
a) Modernización Educativa para los Pueblos Indios.	143
b) La Educación Indígena a Debate.	152
c) Educación Intercultural Bilingüe. Un Proyecto en construcción.	163
<b>Capitulo VI. Educación Indígena: Un Proyecto Inconcluso.</b>	173
a) Propuestas Curriculares	174
b) La Educación Indígena en Números.	187
c) Libros y Materiales Didácticos en el Proyecto Educativo Indígena.	198
d) El Maestro Indígena y su Formación Docente.	204
<b>Conclusiones.</b>	217
<b>Bibliografía.</b>	225

## **Introducción**

La problemática de los pueblos indios en México en materia jurídica y legislativa, a pesar del progreso logrado en los últimos años, aún esta lejos de ser atendida con equidad. Aunque existe una variedad indeterminada de investigaciones y trabajos sobre la educación indígena entre los grupos étnicos en México, es importante señalar la falta de información sistematizada que se tiene de la Política Educativa dirigida a los pueblos indios. La presente investigación explora una vía en el terreno de la política educativa en México y atiende aquellas orientaciones de política social y cultural en el terreno educativo para la población india, que la sociología de la educación explica de manera amplia en contextos multiculturales.

La relevancia que reviste el análisis en esta investigación, radica en arribar al conocimiento y análisis de la educación indígena, a partir de sus diversos proyectos y programas educativos implementados por la Política Educativa nacional, en estrecha vinculación a la política global de desarrollo de la sociedad.

Los objetivos de la investigación, son los siguientes:

- Construir un marco conceptual que permita comprender las características socioeducativas y culturales de los pueblos indios en México.
- Conocer los principales convenios y recomendaciones educativas en el marco de los acuerdos internacionales para los pueblos indios y su impacto en las políticas educativas del Estado mexicano en los últimos doce años.

- Analizar históricamente las Políticas Educativas para los pueblos indios y la trascendencia de éstas, en la Reforma Educativa del Estado mexicano de 1990 a 2002.
- Comprender las necesidades socioeducativas de los pueblos indios en México a partir de sus características socioeconómicas de la última década.
- Identificar las principales reformas a la Educación Indígena en el contexto de la Política Educativa del Estado mexicano de 1990 a 2002.
- Analizar la Política Educativa dirigida a la población indígena en torno a los ejes del desarrollo curricular intercultural bilingüe, los libros de texto en lengua indígena y la formación de maestros indígenas.

La educación indígena en el contexto de la Política Educativa del Estado mexicano, pretendimos entenderla a partir del capítulo primero *Modernización, Diversidad Cultural y Pueblos Indios*, con la construcción de categorías y orientaciones conceptuales, que permiten explicar y comprender las prácticas socioeducativas y culturales de los pueblos indios. Ofrece un marco de referencia orientado a la conformación teórica de los nuevos sujetos sociales, la acción social, la sociología de la educación y la construcción conceptual de modernización, etnia, vida cotidiana, multiculturalidad, pluralismo, diversidad cultural y resistencia. Orientaron el análisis y comprensión del cuestionamiento a la cultura de los pueblos indios por parte de las sociedades nacionales y permitieron reconocer las interacciones socioeducativas y culturales entre lo global y local; el interés colectivo e individual; el interés nacional y el interés étnico, así como, las prácticas gubernamentales y las prácticas comunitarias.

Se analizó el desarrollo sociocultural de los pueblos indios en el contexto de las transformaciones económicas, políticas y culturales del mundo contemporáneo y las diversas concepciones que de él se expresaron.

Suponer que todo lo *nuevo* será *bueno y mejor* que lo *tradicional*, es uno de los cuestionamientos que hacemos en el contexto de nuestra exposición, ya que el desarrollo social y cultural de los pueblos se ha presentado en una constante de derroche, pobreza, marginación y escasez, Aquellos pueblos con raíces diferenciadas, han estado en una constante contradicción, con los modelos de desarrollo

implementados por el *mundo moderno*, en el que las concepciones socioeducativas de éstos, van en contra de los intereses y orientaciones culturales de estos pueblos.

En el capítulo dos, *Educación para los Pueblos Indios en el Marco de los Acuerdos Internacionales*, se parte del análisis de fuentes primarias, sobre las reformas jurídicas y políticas que a nivel internacional se llevaron a cabo en materia educativa y cultural de los Pueblos Indios. El análisis de los documentos emanados de las diversas reuniones mundiales, se estructura a partir de la relación entre sociedad, educación y desarrollo, como eje vertebral de las sociedades contemporáneas, en las que el tema de la diversidad socioeducativa y cultural es cada vez mas recurrente con la relación de procesos universales y la promoción y construcción de la identidad social y cultural de las etnias.

La investigación, da cuenta del reconocimiento explícito de la pluralidad lingüística, cultural y étnica en la legislación internacional y, en consecuencia, de las bases jurídicas en las que se sustenta la propuesta educativa para los pueblos indios. La Organización de las Naciones Unidas (ONU), promovería varias reuniones internacionales durante la última década, en las que el tema central, fue el de los pueblos indios. El desarrollo y las políticas sociales y educativas de los pueblos indios, sería promovido por un conjunto de convenios y acuerdos internacionales, entre las que destacan por su importancia, el de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), en 1989, en donde se derogaría aquel Convenio firmado en 1957 sobre las Poblaciones Indígenas y Tribales, dando paso al Convenio 169, el cual, constituye uno de los avances más importantes en la conformación del Sistema Jurídico Internacional en materia de derechos educativos, culturales y sociales para los pueblos indios. Se declaró el Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo (1995-2004) y, en el seno de las Cumbres Iberoamericanas, fue creado el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

En el capítulo tres, *Políticas Educativas para los Pueblos Indios en México. Retrospectiva Histórica*, analizamos las dos Políticas Educativas mas importantes del Estado Mexicano promovidas históricamente a partir de los proyectos educativos, culturales y sociales dirigidos a las comunidades indias del país. Los procesos de homogenización socioeducativa y cultural, mostraron las contradicciones en la



promoción de sus políticas educativas, dirigidas a la población india del país, y cómo, la permanencia y desarrollo del proyecto histórico que atendiera a niños indígenas, dentro del sistema educativo nacional, expresó valores y principios de la acción gubernamental, sin considerar el carácter histórico de éstos.

A partir del análisis histórico de la Política Educativa del Estado Mexicano, se explica el proyecto educativo para los pueblos indios en México, y destaca, cómo se continuó, con aquel que plantearon educadores mexicanos a lo largo de la historia nacional a partir de imposiciones socioculturales y la continuidad a proyectos ajenos a los intereses de estos grupos. Destaca cómo las relaciones socioeducativas en México han sufrido una constante transformación y cómo los cambios en las políticas sociales, económicas, culturales y educativas dieron un giro a las relaciones entre los diversos actores, sujetos e instituciones indígenas, así como, a los símbolos, las identidades, las tradiciones, las costumbres y los significados de los pueblos indios respecto al Estado mexicano.

En el capítulo cuarto, *Política Social y Necesidades Socioeducativas de los Pueblos Indios en México*, se destacan los principales argumentos gubernamentales para la implementación de la política social a partir de 1990. El inicio de los procesos de estabilización y ajuste estructural en materia de Política social en México, mostró cambios en su orientación, alcances y sentido de la intervención estatal.

Se analiza cómo, mientras en los años anteriores, la intervención del Estado en la economía se expresaba en una relación inequívoca con la correlación de los actores sociales y políticos, a partir de negociaciones, conflictos, tensiones y acuerdos, ahora, se registra una notable coherencia entre las orientaciones de los actores que controlan el mercado y el sentido de la intervención del Estado. El impulso a las reformas económico-sociales ha obligado al gobierno mexicano a reformar el discurso que lo legitimaba. Nuestra reflexión destaca cómo se enfatizó en el desplazamiento de la provisión universal de los servicios, hacia la satisfacción universal de los beneficiarios, con lo que se pretendió atender la pobreza y la marginación extrema.

Por otra parte, se analizan las principales características socioculturales de los pueblos indios en México, con el propósito de destacar las necesidades socioeducativas de éstos, a partir de los indicadores económicos, sociales, culturales y educativos

publicados por el INEGI, con base al XII Censo Nacional de Población y Vivienda. A partir de los índices de marginación y pobreza propuestos por CONAPO, se recupera la información de las entidades que registran muy alto y alto grado de marginación en el contexto nacional, con el propósito de realizar el análisis de las condiciones socioeconómicas de los pueblos indios.

En el capítulo cinco, *Reforma y Política Educativa para los Pueblos Indios de 1990 a 2002*, se realizó una disertación de los Programas Educativos Nacionales promotores de la reforma educativa en los sexenios de Carlos Salinas, Ernesto Zedillo, y la continuidad de ésta, con el de Vicente Fox. Asimismo, se recuperan los documentos que contienen las políticas educativas para los pueblos indios, de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), en los que se reconoce a éstas, como las principales instituciones responsables de la implementación de la educación indígena en México. La disertación fue la base para establecer la relación entre lo que el Estado dice ser, y lo que es, por lo que hace y el análisis de la congruencia que existe entre el discurso y los hechos, particularmente en lo que respecta a los proyectos propuestos para el desarrollo educativo de los pueblos indios.

La población indígena, demanda que la educación dirigida a ella, manifieste características propias, ya que su orientación no contempla una especificidad histórica, lingüística y cultural que les diferencia del resto de la sociedad, por ello, la demanda es que la población infantil indígena reciba el proyecto educativo destinado a ellos, con respecto a su especificidad cultural lingüística y social.

Aunque se tiene el reconocimiento legal en México, persiste la resistencia a entender, aceptar y apoyar, que la pluralidad, es una condición de las sociedades modernas y que está, enriquecerá y fortalecerá a la sociedad nacional.

En este mismo capítulo, se analizó la importancia de los últimos doce años, como aquellos, en los que los acontecimientos políticos y sociales, promovieron la participación y promoción de los Pueblos Indios en México: la ratificación del Convenio 169 de la OIT, por el Senado de la República, un año después de ser aprobado en el seno del organismo internacional, daría origen a las modificaciones constitucionales en 1992, para el reconocimiento de la Pluriculturalidad de la Nación mexicana, sustentada

originalmente en sus pueblos indígenas; así como, la aprobación del Decreto de Reformas en Materia de Derechos y Cultura Indígena, en julio del 2001, con la reforma al Artículo segundo constitucional, y la derogación al primer párrafo del artículo cuarto constitucional; el surgimiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en Chiapas, el 1° de enero de 1994, daría un viraje importante a la vida política, cultural, social y educativa de México en lo general, y de los Pueblos Indios en lo particular. Las reuniones en San Andrés Larrainzar, Chiapas, y los Acuerdos entre el EZLN y el Gobierno Federal surgidos de estas Reuniones, marcarían y orientarían varias de las decisiones de política pública hacia los pueblos indios; por ello, para los fines que orientan esta investigación, se realizó el seguimiento documental y la sistematización de éste, para dar cuenta de las modificaciones educativas en las instituciones gubernamentales de la Secretaría de Educación Pública.

En el plano educativo, los últimos doce años, fueron caracterizados por una transformación, en dónde la crisis económica, conduciría a un notable deterioro de los servicios educativos, sobre todo, de aquellos destinados a los sectores más desfavorecidos. Se analizaron los principales documentos de la DGEI y del CONAFE, correspondientes a los últimos doce años, para conocer los indicadores del deterioro educativo de los pueblos indios, aunados a aquellos de marginación socioeconómica apuntados en el capítulo cuarto de esta investigación, para destacar los argumentos oficiales en la atención del problema de la universalización de la educación indígena, como un problema no resuelto, así como, el problema de calidad y equidad, traducidos en altos niveles de deserción, reprobación y en una educación deficiente en relevancia y suficiencia para los educandos.

Los cambios político administrativos del sistema educativo y su reformulación estructural, señalados oficialmente en los tres últimos Programas Educativos Nacionales (1990-2001), buscarían dar *mayor racionalidad* a la asignación y manejo de los recursos para *aumentar* la eficiencia y la eficacia en su aplicación. Se analizó cómo se pretendió disminuir sensiblemente el tamaño del aparato gubernamental y redefinir sus funciones para ponerlo en sintonía con los requerimientos de la liberalización económica. El discurso educativo se trasladaría de la cobertura, a la calidad, y de la

educación como elemento constitutivo de la justicia social, a la educación como imperativo en la competencia por los mercados.

A principios de la década de los noventa, se generó una importante transformación del sistema educativo nacional, sin embargo, esa fuerza dinamizadora no provendría de un proyecto social y cultural consolidado para la atención de la población con mayor rezago educativo, sino de, un proyecto de orientación de índole económico.

Es importante destacar el momento cuando se empieza a hablar de educación indígena intercultural bilingüe, pero no como una medida dadivosa originada por las organizaciones gubernamentales, sino como una constante lucha de los pueblos indios por su reconocimiento, aún cuando seguía imperando la determinación de los contenidos unilaterales de la sociedad nacional, con el menosprecio de los valores costumbres y tradiciones de estos pueblos. Destacamos en nuestro análisis, cómo la proyección educativa de los pueblos indios es producto de la resistencia histórica de éstos, y también cómo, lo realizado por aquellos "dirigentes" surgidos de eventos nacionales con representación y participación corporatizada, fincaron el inicio de un proyecto institucionalizado con acciones y prácticas desleales a su interior. La búsqueda de proyectos educativos de los indios y para ellos, permitió --al interior de la institucionalidad -- continuar el proceso de resistencia de los pueblos indios con propuestas educativas acorde a las necesidades de las comunidades indias, sin ser necesariamente antagónicas al proyecto educativo nacional.

En los doce años que abarca el presente estudio, se efectuarían reformas sustanciales en el marco jurídico que definirían el sistema educativo nacional. Es evidente, cómo la educación en México no posee la misma intencionalidad para todos los involucrados en los procesos educativos (gobierno, autoridades, maestros, alumnos y comunidades). La política educativa y en especial los cambios en las normas jurídicas del sistema educativo nacional, serían resultado de la interacción de los diversos actores sociales internos y externos y no sólo de la acción emprendida por el gobierno mexicano.

Se destaca cómo la educación básica, sería pilar fundamental para aquellos organismos internacionales (UNESCO, CEPAL), que realizaron recomendaciones en las reuniones mundiales a partir de convenios y acuerdos, al inicio de la última década. El Banco Mundial generó (a partir de la Reunión Mundial de Educación para Todos, en

Jomtiem, Tailandia), un conjunto de políticas de financiamiento y aplicación en torno a los países emergentes, con una prioridad a las instituciones de instrucción primaria, por ser considerado el nivel educativo que orientaría la disminución de la pobreza, al aumentar la productividad y flexibilidad de la fuerza de trabajo debido a la enseñanza que en él se imparte. En la Reunión de Dakar, Senegal, diez años después, sería evaluado el financiamiento a aquellos proyectos que atendían a población con niveles de marginación y pobreza muy alto, con resultados poco alentadores.

En el capítulo seis, *Educación Indígena: Un proyecto inconcluso*, se analiza, cómo la política educativa hacia los pueblos indios daría un viraje importante en los últimos doce años, ya que tanto la DGEI y el CONAFE, cambiaron a partir de las reformas constitucionales, la adopción de convenios internacionales, la participación de los organismos de financiamiento internacional y, los conflictos políticos y sociales. En el caso de la DGEI, se evidenciaría un cambio en el discurso: la educación bilingüe-bicultural, pasaría a ser la educación indígena intercultural. En el caso del CONAFE, la participación financiera del Banco Mundial, signaría el rumbo de la educación en aquellas zonas marginadas con población indígena.

El tratamiento de la estadística educativa para el subsistema de educación indígena, generaría serias especulaciones, al evidenciar en el caso de la DGEI durante los últimos años, el registro de “avances significativos”, (estadística que legitimaría la participación gubernamental en asuntos de los pueblos indios) a partir del surgimiento del movimiento armado en Chiapas. En el caso del CONAFE, se daría inicio formalmente al registro en la atención de la población india, como parte de una política de atención a Proyectos Compensatorios. En este marco, contribuimos al debate, con las perspectivas y datos actualizados de la situación de la educación indígena en ambas instituciones.

Con base en el análisis de los proyectos de financiamiento del Banco Mundial en los últimos doce años, se destaca como se formularon éstos, en plena coincidencia con las reformas educativas del nivel básico expresados en el Programa para la Modernización de la Educación Básica 1989-1994, El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 y, el Programa Nacional de Educación 2001-2006: a) Contribución de la educación al desarrollo; b) Calidad de la Educación; c) Importancia de la educación primaria para el

desarrollo; d) reformulación de contenidos y materiales educativos para la educación primaria; e) reorganización del sistema de educación básica y f) Revalorización de la función magisterial en el nivel básico.

El avance de la educación indígena en los últimos años, se advierte en la producción de materiales y proyectos lingüísticos culturales y educativos para los pueblos indios, sin embargo, su implementación ha sido limitada en su aplicación para atender las necesidades socioculturales y educativas básicas. Se analizaron los principales procesos de recepción, apropiación y recreación del desarrollo curricular, formación docente y producción de materiales didácticos de la Educación Indígena en los últimos doce años, como un proyecto de dos cosmovisiones del mundo diferentes pero no excluyentes, al reconocer el valor del intercambio cultural de lo propio y lo ajeno; para reflexionar la educación para los pueblos indios, no como negación a lo ajeno sino como la complementación de lo propio.

En la presente investigación consideramos a la Educación Indígena como aquella que permite plantear y replantear prácticas alternativas que confrontan las relaciones de control y dominio por parte de los organismos gubernamentales. Destacamos en nuestro análisis, cómo la propuesta curricular de la Educación Indígena propuesta por el Estado, contradice la equidad educativa propuesta en su discurso, al promover la adaptación a los otros y no permitir la aceptación de lo propio; fomentar el logro de expectativas de los otros y no permitir su cotidianidad y pertenencia de lo propio. Expresamos que no se trata de enseñarles como ser indios, se trata de que sean indios en el contexto de las diferencias culturales, concebidas éstas, como espacios donde se encuentran códigos y posibilidades alternativos para el logro de nuevos significados; tener acceso a nuevos códigos culturales permitirá crear identidades que transformen utopías para la conformación de nuevos mestizajes. Corroboramos que el proyecto hegemónico insiste en ignorar la diversidad, situación que se expresa en las restricciones gubernamentales sobre los derechos lingüísticos, educativos y culturales de los pueblos indios. Se expresó la incapacidad de la política educativa para permitir y promover la diversidad étnica, en especial cuando identifica su nacionalismo y el proyecto de construcción nacional como un único modelo cultural.

Propusimos a lo largo de nuestra investigación el reconocimiento de la multiculturalidad y la multiétnicidad en el proyecto Educativo del Estado mexicano, más allá de su mera retórica, para dar expresión política a la diversidad. Dar lugar a la construcción de identidades culturales y educativas en el tránsito hacia la democracia, con voluntad, actitud y participación diferentes, en la que se incluya a todos los actores involucrados en la toma de decisiones, lo que significa romper con la tendencia educativa homogeneizante. Los pueblos indios no pueden permanecer al margen de un Proyecto Educativo Alternativo, es el momento de generar mecanismos que permitan la convivencia entre todos los grupos que conforman la sociedad teniendo como base su reconocimiento y respeto a la diferencia.

Como opción política, la educación indígena constituye una estrategia que permita la construcción de una pedagogía diferente y significativa en sociedades multiculturales; un enfoque metodológico alternativo frente a los enfoques homogeneizadores, aquel que planteé la necesidad de pensar la relación conocimiento, lengua y cultura desde los saberes, conocimientos y expresiones culturales que deriven en la transformación de la práctica pedagógica. Existe la necesidad de poner en práctica no solo políticas educativas diferenciadas para los pueblos indios, sino además, se requiere la elaboración y el desarrollo de las mismas, bajo la colaboración y el consenso de éstos, desde la mirada propia frente a la ajena. En sentido opuesto a la tendencia de imponer un código nacional único, el sistema educativo exige recrear los diferentes códigos en que se reconozca el marco cultural en el que se desarrolla y a su vez permita conocer y apropiarse de otros universos.

## I. Modernización, Diversidad y Pueblos Indios.

La historia de la modernización, ha sido la lucha permanente por promover concepciones y valores sociales, culturales, económicos y políticos, con el propósito de homogeneizarlos en favor de una mayor participación, dentro del modelo triunfador concebido como moderno.

Suponer que todo lo nuevo es *bueno y mejor* que lo anterior, es uno de los enfoques que prevalecen en la fundamentación de la modernización, pero también habría que destacar que existe su contraparte que señala --de una manera *a priori*--, que todo lo moderno acarrearía problemas y destrucción; por ello, la importancia de analizar las perspectivas de la concepción de la modernización y del desarrollo económico, para comprender el desarrollo educativo, cultural y social en las sociedades multiculturales.

En los inicios de su historia moderna, la democracia ha estado basada, en la esperanza de un futuro mejor. Las sociedades promovieron su futuro en la utopía de alcanzar espacios de convivencia, comunicación y desarrollo socioeconómico y cultural.

El objeto de este primer capítulo consiste en la articulación conceptual sobre la modernización y el desarrollo socioeconómico; la diversidad y pluralidad sociocultural; sociedades multiculturales y, etnia y pueblos indios.

### a) Modernización y Desarrollo.

El principio central sobre la modernización gestado por la cultura occidental, fue el de concebirla como un producto interno que propiciaba la movilización y la organización social, como sinónimo del desarrollo, con un "beneficio social". El cambio y el desarrollo incesante se concibieron como un ascenso lineal y progresivo. La



modernización – según Wallerstein --, es inseparable del progreso, entendido como un despliegue de la razón en la historia como en la ciencia, la técnica y la producción.<sup>1</sup> La modernización se caracteriza por su vocación universalista, puesta de manifiesto en la expansión de las fuerzas productivas y de la economía de mercado que disuelven modos tradicionales de producción. En nombre de los valores universales de la civilización occidental se trata de modernizar a viejas o extrañas civilizaciones, aunque esto signifique la disolución o destrucción de sus valores propios.<sup>2</sup>

El proceso modernizador, ha dado cabida a dos tipos de desarrollo contrapuestos que se manifiestan en el ámbito económico como:

Por un lado, la mutilación y la insatisfacción del sistema de necesidades de la población en regiones periféricas (...) siendo que, la expansión "sobre satisfactoria" del sistema de necesidades se da mediante un sacrificio sistemático de las grandes necesidades colectivas, en beneficio de una proliferación desbordada de necesidades puntuales inconexas y una hipertrofia del micro consumo masificado. Por el otro lado, junto a la destrucción incontenible de la Naturaleza, obligada a cumplir un papel, de simple "fuente de recursos", se da igualmente la ineficiencia real de un proceso técnico de producción de bienes sometido a los caprichos absurdos de un proceso económico de producción de rentas y valores especulativos.<sup>3</sup>

El desarrollo se manifestó en una ofensiva de opulencia y derroche, contrastando con la pobreza y la escasez. Este modelo, ha probado ser incapaz de generar abundancia permanente de bienes a la sociedad, sin disminuir la tasa de pobreza, miseria y marginación. La asignación universal de esta historia, resulta inaceptable para aquellos pueblos que guardan raíces diferenciadas, cuando se supone entran al "mundo moderno", se crea un conflicto de tipo intercultural. Por ello, para los fines de nuestra investigación, debemos establecer teóricamente, las diferentes concepciones sobre las estrategias para la modernización y los proyectos educativos en sociedades multiculturales.

El surgimiento de las sociedades industrializadas, identifica desde el punto de vista occidental, la transición de la sociedad tradicional a una sociedad moderna, siendo esta interpretación, una representación evolucionista que va de formas sociales simples muy

---

<sup>1</sup> Vid. E. Wallerstein. *Después del liberalismo*. UNAM/Siglo XXI Editores. México.1996.

<sup>2</sup> Cfr. A. Sánchez. "Modernidad, vanguardia y posmodernismo" en *La Jornada Semanal*. 28 de noviembre. México. 1993. p.26.

<sup>3</sup> B. Echeverría. *Las ilusiones de la modernidad*. UNAM/El equilibrista, México. 1995. pp. 18-19.

indiferenciadas a sociedades complejas y muy bien diferenciadas. Para esta concepción, se promueve un tipo de proyecto educativo acorde a sus necesidades.<sup>4</sup>

Una de las críticas que podemos hacer a este modelo, es que en un principio se destaca la prioridad del crecimiento, en contra de la estabilidad, como si el primero fuese una fase provisional donde se sentaron las bases y con ello se rompiera la tradición, llevando con esto a una situación de equilibrio, al señalar que una vez superada esta prioridad se deberá pasar a restaurar otra necesidad.<sup>5</sup>

El debate sobre la modernización y la globalización ofrecen elementos para la discusión teórica y adquieren significados determinados por los espacios y momentos en que se ubican para su análisis.<sup>6</sup> La noción de globalización ha tenido que ser delimitada y definida como perspectiva de desarrollo, como proyecto de modernización, como política y como forma de constituir redes sociales y educativas.<sup>7</sup>

Algunos autores, han diferenciado varias concepciones sobre el tema, en el que destacan : El globalismo, el cual se explica en términos de una ideología en la que subyace el dominio del mercado mundial, reduciendo el fenómeno a una perspectiva puramente económica, bajo el imperio de las fuerzas del mercado determinado por la empresa, quienes establecen las condiciones básicas para optimizar resultados; La globalidad, que hace referencia a los procesos que se desarrollan en el marco de una sociedad mundial y a las formas en que se relacionan y entremezclan las economías, culturas y políticas, como una totalidad de relaciones no integradas ni determinadas por el Estado nacional. Una sociedad mundial plural sin unidad, como un estado de cosas fijo en el tiempo, aún cuando la globalidad es dinámica, se ubica como una etapa a la que ha llegado la globalización y; la globalización, que enmarca los procesos a partir de los cuales, los Estados nacionales se entremezclan a través de actores transnacionales y sus posibilidades de poder en todos los niveles.<sup>8</sup>

---

<sup>4</sup> Vid. M. Berman. *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. Siglo XXI Editores. México. 1994.; A. Touraine. *Crítica de la modernidad*. Ed. FCE. 1995.

<sup>5</sup> Vid. A. Giddens. *Consecuencias de la modernidad*. Alianza Editorial. Madrid, España.1998.

<sup>6</sup> Cfr. A. Melucci. "Individualización y globalización. Perspectivas teóricas". en *Estudios Sociológicos*. Núm.41, mayo-agosto, El Colegio de México. México.1996. pp. 291-293.

<sup>7</sup> Vid. F. Barth. Diversidad cultural global en un "mundo de economía plena" en L. Arizpe (Editora). *Dimensiones culturales del cambio global una perspectiva antropológica*. UNAM-Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. Cuernavaca, México.1997.

<sup>8</sup> Vid. U. Beck, *¿Que es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la Globalización*, Ed. Paidós, Barcelona, España.1998; O. Ianni. *Teorías de la globalización.*, UNAM/Centro de Investigaciones

Ahora bien, a la tendencia del capital de constituirse en sistema mundial, como lógica de imposición en todos los ámbitos de la actividad del hombre, se le denomina mundialización y el medio es la internacionalización<sup>9</sup>. La globalización, es concebida como un proceso que crea vínculos generalizando la intercomunicación entre economías, sociedades y culturas, hace posible todo tipo de intercambios de bienes y mensajes, entre los que han destacado los de tipo económico, pero incluyen valores, idiosincrasias, ideologías, identidades, etc.<sup>10</sup> Aparece, como un espacio transnacional social y público, donde se revaloran las culturas locales, regionales y trae a un primer plano a terceras culturas.

En todos los lugares todo se parece cada vez más a todo y más, a medida que la estructura de preferencias del mundo es presionada hacia un punto común homogeneizado.<sup>11</sup>

El mundo ya no es más el conjunto de naciones en relación e interdependencia, hoy, las relaciones se han mundializado y en consecuencia las nociones que permitían explicar los fenómenos sociales tales como nación, estado-nación, sociedad nacional, soberanía, pueblo, etnia, cultura, etc., permanecen, pero su connotación ha cambiado con relación al proceso actual de globalización.<sup>12</sup>

La nueva estrategia no sólo permitió a los países industrializados la expansión económica más prolongada, sino, la aceleración de sus procesos de modernización tanto de sus maquinarias, como de sus plantas productivas y sus sistemas educativos. En cambio, los países emergentes después de experimentar los efectos negativos de una inflación, se vieron sumidos, dadas las políticas impuestas por las necesidades del proceso de mundialización, tecnológico, comercial y financiero, en una profunda crisis

---

Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/Siglo XXI, México.1996; V. Flores. *Crítica de la globalidad. Dominación y liberación de nuestro tiempo*. Ed. FCE México, 1999; Saxe-Fernández, "Globalización e imperialismo" en Saxe-Fernández, J. (Coord). *Globalización: crítica a un paradigma* UNAM/Plaza y Janes. México.1999.

<sup>9</sup> Cfr. I. Wallerstein. "¿Fin de qué modernidad?", en *Revista Sociológica*. No.27 UAM-A enero- abril. México. 1995 ; A. Giddens. *Consecuencias de la modernidad*. Alianza Editorial. Madrid, España.1998.pp. 110-113

<sup>10</sup> Cfr. A. Giddens. *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Ed. Taurus, Madrid, España. 2000.pp. 220-230.

<sup>11</sup> O. Ianni. *La sociedad Global*. Siglo XXI Editores. México. 1999. p.6

<sup>12</sup> Cfr. J. Petras, "El fin del mito de la globalización" en *Estado del desarrollo Económico y Social de los Pueblos Indígenas de México. Segundo informe*. INI-PNUD. México, 2002. pp. 32-34; E. Gigante, "Reconocimiento y atención pedagógica de la diversidad socio-cultural. Un recuento comparativo de Políticas Educativas" en *Inclusión y Diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*. Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, México 2000 pp. 65-67; N. Rodríguez, "Pueblos indios, Globalización y Desarrollo". (Ensayo para entender) en *Estado del... Op. cit.* pp. 29-83

global, en una caída de la producción y del empleo, sin precedentes, con tremendas secuelas de deterioro y rezago social, cultural y educativo que atizaron los conflictos internos existentes.<sup>13</sup>

En el caso de los países emergentes, se orientaron reformas estructurales para globalizar sus economías, para aligerar el paso a la entrada masiva de las empresas transnacionales, liberar el comercio, dar libre paso al capital financiero especulativo y a la privatización de las empresas, en detrimento del patrimonio nacional, del empleo y del salario de los trabajadores y, a la modificación de los sistemas educativos. La reproducción ampliada del capital, ya no se realiza en el marco de los Estados nacionales, que al constituirse en un obstáculo para la misma, entran en declive y reformulación, ésta, pasa por procesos denominados de *ajuste estructural*, que suponen la apertura de fronteras internas y externas, la reducción de las esferas de incumbencia pública, el achicamiento de los aparatos estatales y las privatizaciones.

La apertura comercial hace caer las barreras aduaneras, desprotege la producción local y facilita la circulación de capitales transnacionales. La dimensión cultural y educativa es fundamental en esta transición, pues es precisamente el arraigo de la hegemonía en la vida cotidiana y en la formación y preparación de los sujetos, lo que posibilita el consentimiento a los programas de ajuste, incluso en contra de vivencias desfavorables de los sujetos sociales.<sup>14</sup>

La apertura económica y la globalización, como procesos que recomponen y modernizan los sistemas en su conjunto, promueven nuevos parámetros estatales, institucionales y sociales, como requerimiento indispensable, para implementar las medidas marcadas dentro de la planeación económica e impuestas por los organismos multinacionales, y de esta forma, generar el marco favorable para la realización y ejecución de las metas propuestas en el plan económico.

Se promueve la modernización de la capacidad administrativa general del Estado, su capacidad de definir y ejecutar políticas, en múltiples áreas que influyen en el desarrollo social, como mecanismo necesario para impulsar las políticas neoliberales. En otros

---

<sup>13</sup> Vid. C. Vilas. *El mundo actual. El Estado en la globalización*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/UNAM. México. 2000.

<sup>14</sup> Cfr. P. González. "Los indios de México hacia el nuevo milenio" en *Estado del... Op. cit.* pp. 39-42.

términos, lo que se ha denominado reforma del Estado, ha generado un fuerte debate que:

...destaca la necesidad de reformas que establezcan la fuerza, la autoridad, la eficiencia y la capacidad de planeación institucional del Estado en los diversos sectores económicos y sociales. Se establecen prioridades tanto para las áreas que tradicionalmente dependen de la acción normativa del Estado como - y aún más - para aquellos donde se percibe la necesidad de reducir desigualdades socioeconómicas y corregir los patrones de asignación de recursos, tradicionalmente dirigidos hacia los enclaves de poder por medio de mecanismos clientelares y redes coyunturales.<sup>15</sup>

La reforma del Estado, es considerada como elemento prioritario de las agendas políticas, y se presenta como:

... el problema cuya solución exitosa determinaría el eventual éxito de las reformas económicas y sociales que, desde su punto de vista eran necesarias para asegurar un crecimiento económico estable a largo plazo.<sup>16</sup>

Esta reforma, tiende a un proyecto estatal diferente, en el que la necesidad de apelar a principios de la mayoría, lo lleva a invocar la democracia, la renovación y depuración de viejos vicios que sustentaban las instituciones; en la práctica, ésto implicó la demolición de las instituciones, y en el proceso, se perdieron capacidades y habilidades técnicas para contribuir a la búsqueda de políticas y soluciones, a los graves problemas de los países latinoamericanos, como son las desigualdades estructurales, enraizadas en la organización de la economía y la sociedad y la exclusión social, económica y política de segmentos pobres de la población.<sup>17</sup> El proyecto de reforma del Estado, implicó un redimensionamiento de las proporciones cuantitativas de su participación en la economía y la sociedad, al propiciar un nuevo balance, entre los sectores público y privado o una economía mixta; y la formulación de un nuevo arreglo institucional y organizacional, que permitiera “refuncionalizar” las relaciones entre los sectores públicos y privados, a fin de potenciar al máximo su complementariedad y cooperación.

En América Latina, la reforma - como parte de las políticas de ajuste estructural - implicó “una reducción unilateral de la intervención estatal en los sectores de producción y servicios sociales y al desmantelamiento de las instituciones identificadas con las prácticas proteccionistas y centradas en el Estado del periodo anterior<sup>18</sup>

---

<sup>15</sup> M. Vellinga. “El cambio del papel del Estado en América Latina” en *M. Vellinga. (Coord). El cambio del papel del estado en América Latina*. Siglo XXI Editores, México. 1997. p.15

<sup>16</sup> *Ibid.* 13

<sup>17</sup> *Vid.* R. Millán y F. Valdés. “La reforma del Estado: reflexiones sobre la política social” en *Las Políticas Sociales de México en los años noventa*. Instituto José Ma. Luis Mora/UNAM/FLACSO/Plaza y Valdés. México 1996.

<sup>18</sup> *Ibid.* 34

Las aceleradas e incesantes transformaciones que la realidad socio histórica ha manifestado en los últimos años, están demandando a las ciencias sociales respuestas más rigurosas y originales. Los abruptos cambios de los que en los últimos años todos hemos sido protagonistas, cuando menos como espectadores, se han acompañado de un torrente de interrogantes, cuya respuesta parece imposible, con el uso de los paradigmas teóricos tradicionales y sus correspondientes métodos de análisis.<sup>19</sup>

En los últimos treinta años hemos sido testigos y partícipes de la denominada crisis de civilización. Dicha crisis se ha expresado en un complejo proceso de deterioro de los diversos paradigmas del conocimiento; en una crisis y estrategias de refuncionalización económicas que han generado una segunda década perdida, la cual empobreció y excluyó a un gran número de pobladores del planeta (nativos e indígenas y grupos vulnerables que son extranjeros en sus territorios, encontrándose en lacerantes situaciones de mendicidad, subalimentación y enfermedades endémicas); en una transformación cultural que pregona lo desechable, sustituible y lo artificial, incluyendo personas y elementos naturales; además de en un proceso de intolerancia cultural, que se pone de manifiesto en las campanas xenófobas y de "limpieza étnica."<sup>20</sup>

Los efectos del profundo estropicio económico en los países emergentes, se traducen en el constante deterioro de las condiciones sociales de la población mayoritaria, caracterizada a partir de los elevados niveles de analfabetismo, desempleo, desnutrición, etc. En los primeros años del siglo actual, la población mundial es aún predominantemente rural. Según la información vertida por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), el Banco Mundial, el mundo urbano concentra hoy tan sólo el 44 por ciento de la población mundial. Para el año 2005, se espera que el polo urbano llegue a un nivel de equilibrio respecto a su contraparte rural, concentrando en sus filas la mitad de la población mundial.<sup>21</sup> Al inicio de la década de los 90, se registraban en América Latina millones de personas en situación de pobreza extrema, condición que define a aquellos, que carecen de la

---

<sup>19</sup> Cfr. A. Melucci. *Op. cit.* p. 291; I. Charry y M. Calvillo. "Introducción" en *Iztapalapa Núm 47 UAM* Iztapalapa, México. 1999. pp. 5-14; I. Wallerstein. *Conocer el mundo, saber el mundo: El fin de lo aprendido. Una ciencia social para el siglo XXI*. Instituto de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/UNAM- Siglo XXI Editores. México. 2001. Capítulo. Incertidumbre y creatividad. Premisas y conclusiones.

<sup>20</sup> J. Guzmán y P. Muro. *Sociología y complejidad en el paradigma biosocial del siglo XXI en Iztapalapa, Núm. 47. Op. cit.* p.31

<sup>21</sup> Cfr. M. Fritscher. *La sociedad rural a fin de siglo ¿Integración o Exclusión?*, en *Iztapalapa*, Num. 47. *Op. cit.* p.128.

posibilidad de una dieta mínima diaria. Sin embargo, no faltaron aquellos que dieron otra imagen de la problemática y parecían negar la crudeza de la realidad de miles de personas en el mundo.<sup>22</sup>

La crisis que se desencadenó en la década de los ochenta, profundizó la naturaleza inequitativa de las sociedades latinoamericanas, al aumentar su pobreza y el deterioro de su calidad de vida; los costos de la crisis y el reajuste para enfrentarla, han recaído en forma desproporcionada en los ingresos medios y bajos, por lo que la CEPAL estimaba:

...que la proporción de pobres entre 1980 y 1986 pasó de 41 a 45% de la población, es decir, de 136 millones a 170 millones de habitantes mientras que para 1996 estimó la población en 210 millones<sup>23</sup>

Esta situación, ha conducido a un panorama nada alentador en América Latina, cuyos rasgos más significativos, son rezagos sociales y educativos, falta de inversión productiva y las transformaciones en el aparato estatal. Las transformaciones económicas, sociales y políticas y educativas, se relacionan con el modelo de desarrollo, el cual, está condicionado por un patrón de acumulación capitalista a nivel mundial, orientado a alcanzar el crecimiento, la productividad y la competitividad en mercados que se articulan en bloques neoeconómicos.

Una de las contradicciones -- quizá la más importante -- del proyecto de modernización, es la expresada por un modelo de desarrollo "único", las consideraciones para modificarlo o hacerle ajustes "sobre la marcha", pero no transformarlo en lo sustancial.

- la cultura occidental siempre ha dominado la teoría y la práctica, en lo que concierne al desarrollo.
- ésta influencia tiende a acentuarse en los últimos veinte años, por efecto de los mercados mundiales, especialmente los financieros.<sup>24</sup>

La valoración realizada respecto a la explotación, producción, consumo y distribución de los "beneficios" generados por el modelo, tiene implicaciones que rebasan la esfera económica, o que, por su propia naturaleza, no pueden ser explicados solamente con base en ella. Es importante definir el desarrollo, como un proceso global donde están involucrados los ámbitos económico, político, social y cultural. Sin embargo, la

---

<sup>22</sup> Cfr. D. Paris. *Crisis e identidades colectivas en América Latina*. Universidad Autónoma Metropolitana/Plaza y Valdés. México. 1990. Capítulos I, II y III.

<sup>23</sup> CEPAL. *Panorama social de América Latina, 1996*. Santiago de Chile. 1997.p. 38

<sup>24</sup> UNESCO. *Informe mundial sobre la cultura. Cultura, creatividad y mercado*. Ediciones UNESCO/Acento Editorial/Fundación Santa María. Madrid, España. 1999. p. 23.

tendencia desarrollista, pone el acento sobre el económico y se aleja tanto del desarrollo social como de la sustentabilidad, manifestándose, en una alta concentración de la pobreza y el uso irracional de los recursos.<sup>25</sup>

### **b) Diversidad y Pluralidad Sociocultural.**

La práctica ciudadana en torno al desarrollo, es la participación en las esferas económica, política, social y cultural, con ello, necesariamente debe gestarse una política de la diferencia en la que se reconozca la diversidad cultural y las demandas que genera, dando paso al pluralismo. A partir de la participación de diversos grupos sociales con prácticas sociales y culturales diferentes, se contienen sus principios, conciencia de grupo e ideologías, en suma, su identidad, logrando legitimar el espacio como un espacio público de participación social.<sup>26</sup>

En el debate para el logro del proyecto indígena, se plantea indispensable un escenario plural, de respeto a las diferencias y a la diversidad, pero sobre todo de participación con equidad que conduzca a la discusión, al diálogo y a consensos que tengan impacto en la justicia social para todos.

En un enfoque global del análisis de diferentes autores, los indios son parte de una compleja situación colonial, que cambia en las diferentes formas de expresión del capitalismo. Indios, son los habitantes que mantienen sus comunidades sociales, culturales y políticas, contra los colonialismos internos y su dominación. Cómo etnias o pueblos, sufren la discriminación, la opresión y explotación del capitalismo, el imperialismo y la globalización. Situación que lleva a la institucionalización de la desigualdad y la diferencia basada en el principio de las culturas superiores y la hegemonía de un grupo étnico. Al participar en esta confrontación, se ven insertos en ella con mediaciones muy fuertes, en que se acentúan a menudo las luchas de las etnias por su autonomía y su identidad.<sup>27</sup>

---

<sup>25</sup> Cfr. UNESCO. *Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo*. México, UNESCO/Correo de la UNESCO. México.1997. pp. 29-31.

<sup>26</sup> Cfr. *Ibid.* 43-63.

<sup>27</sup> Cfr. Roitman, "Formas de Estado y Democracia en América Latina" en *P. González y M. Roitman. (Coord). Democracia y Estado Multiétnico en América Latina*. La Jornada Ediciones-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/ UNAM, México.1996 pp. 37-61; A. Bartra,



En el contexto anterior, es importante llamar la atención sobre la diversidad, porque es, un signo en el proceso de democratización de las sociedades contemporáneas, porque es ella, la que promoverá el reemplazo de los procesos de homogeneidad insertados en el siglo pasado. La tensión que provocó el encuentro entre las tendencias de la diversidad-homogeneidad, no se superará sin generar cambios importantes en torno a los procesos sociales. Las sociedades constituidas a partir de la multiculturalidad y de la multiétnicidad, han evidenciado la falta de claridad de sus políticas sobre lo diverso.<sup>28</sup> Los sectores cultural y étnicamente diferenciados, han conquistado un papel, como actores del debate sobre las políticas públicas y sobre el destino de las instituciones.<sup>29</sup> La lucha por el reconocimiento de los derechos colectivos, se desprendieron de la especificidad cultural de los diversos pueblos, etnias, regiones, y comunidades, constituyéndose en el eje del desarrollo, mostrando un avance notable. La estructuración de las demandas, como alternativas posibles y su nivel de crecimiento en torno a la organización de su cultura, permitió a los diversos grupos y a sus actores sociales, insertarse en los escenarios nacionales e internacionales.<sup>30</sup> Los movimientos estructurados en los últimos años, a partir del reconocimiento de la diversidad cultural y étnica provocaron respuestas en el ámbito internacional y nacional, los gobiernos, las instituciones y la sociedad en general, se vieron obligados a ampliar los espacios para el desarrollo, formación y consolidación de la diversidad, como característica prioritaria en la región de América Latina. Una de las expresiones más claras de estos procesos de profundización, materialización y objetivación de la diversidad, son los cambios que en materia de tradición constitucional y legal, promovieron el surgimiento, desarrollo y consolidación de los movimientos indígenas.

El movimiento de los pueblos indígenas, refiere algunas contradicciones que provocaron una crisis en su esfuerzo por construir la plataforma de lucha común, tejer una red organizativa amplia, para la conquista de espacios. La construcción de una

---

“Campesinos en tránsito” en *Estado del... Op. cit.* pp 44-47; A. Deruyttere, *Pueblos indígenas, recursos naturales y desarrollo con identidad: riesgos y oportunidades en tiempos de globalización*. BID, Washington, D. C. EUA. 2003 pp. 2-7.

<sup>28</sup> Vid. W. Kymlicka. *Ciudadanía Multicultural: una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Ed. Paidós. Barcelona, España. 1996.

<sup>29</sup> Cfr. W. Kymlicka. *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Ed. Paidós. Barcelona España. 2003. p.10

<sup>30</sup> Cfr. V. Toledo. “Ecología, indignidad y modernidad alternativa” en *Estado del... Op. cit.* pp.58-59. y W. Kymlicka. *La política... Op. cit.* pp.100-128.

plataforma común, inicia con un proceso de agregación de las demandas particulares y diversas de los pueblos y comunidades en los ámbitos local y regional. Se supone la generación de nuevas categorías, que reivindican su autonomía en torno a la nación, a su nacionalidad, y a su pueblo, para expresar las demandas, además de, proponerlas como parte de una estrategia global.

La emergencia de los sectores sociales, culturales y étnicamente diferenciados, tiene consecuencias importantes sobre la gestión de la vida social y de su transformación. Los movimientos caracterizados en torno a esta definición, se desarrollan en contradicción con el Estado, -- en tanto expresión de un modelo de organización de la totalidad social formado históricamente sobre la unidad y la homogeneidad --, al cual, estos actores sociales oponen resistencia, en tanto niega o frena su reivindicación principal: la de ser reconocidos y tratados como diferentes.

Cuando desde el Estado se han empezado a operar las transformaciones que demanda la modernización de las sociedades, esta contestación se vuelve aún mayor, y los pueblos, comunidades y grupos étnicos culturalmente diferenciados activan su lucha en la modificación de los principales elementos de organización.<sup>31</sup>

El desarrollo, comprendido como proceso de sustitución de prácticas y valores tradicionales, en torno a la construcción un destino nacional homogéneo, es por definición, incompatible con el fortalecimiento de las identidades particulares y con el mantenimiento de la diversidad. El carácter multiétnico y multicultural que se reconoce ahora en la estructura nacional, demanda una nueva concepción del desarrollo, como un impulso desde las culturas, los intereses y las maneras de hacer de las comunidades; una redefinición de los roles de los diferentes actores en los escenarios locales, nacionales e internacionales, así como, condición de seguridad sobre los recursos, democracia en las decisiones y justicia en la distribución.

La gestión de las transformaciones sociales, no puede ignorar -- como lo hizo antes -- la presencia de actores organizados en torno a la recuperación y fortalecimiento de sus

---

<sup>31</sup> Cfr. A. Touraine. *Producción de la sociedad*. Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM./Instituto Francés de América Latina/Embajada Francesa. México. Capítulo 6. ; A. Touraine. *¿Cómo salir del liberalismo?* Ed. Paidós. México. 1999. Capítulo 3.; S. Amin. "Las nuevas formas del movimiento social" en *Estudios Sociológicos*, Núm 20 El Colegio de México. México. mayo- agosto 1989. pp. 223-228.; C. Vilas. "Actores, sujetos, movimientos: ¿Dónde quedaron las clases?" en *Sociológica* Núm. 28. mayo-agosto, UAM Azcapozalco, México. 1995. pp.61-89.

identidades étnicas y culturales, no puede desestimar la legitimidad de sus reivindicaciones, ni despreciar la dinámica de sus estructuras organizativas. El paso de la visión pluricultural a lo multicultural, tiene una primera condición fundamental: el diálogo interétnico e intercultural. Los actores han alcanzado un lugar en el escenario y han dicho su palabra; las respuestas hasta ahora no han establecido el diálogo, porque se procesan como concesiones o reacciones ante la emergencia, desde instancias gubernamentales e institucionales no concebidas como interlocutoras.

El diálogo entre pueblos y entre culturas, puede ser también un mero instrumento de asimilación, o la adición de nuevas habilidades (las de la otra etnia, las de la otra cultura), o el reestablecimiento del equilibrio entre los interlocutores, incluso mediante procedimientos de discriminación positiva, para el menos favorecido. Sin embargo, se convierten en recursos relevantes, para argumentar los cambios y la transformación mundial.

Lo expuesto, exige la reflexión para la elaboración de políticas culturales y educativas, no solamente vinculadas con el desarrollo económico, sino que, contribuya a enriquecer el ámbito democrático y de participación, entre los procesos de socialización, modernización y cultura.

Resulta indispensable que se establezcan relaciones donde se considere la diversidad cultural, las políticas de cooperación cultural y desarrollo, en cuanto a los aportes a la economía. El surgimiento de organizaciones de cooperación internacional paralelas a las estructuras de los Estados, fortalecerá la cooperación internacional y a su vez fomentará los contactos y la conformación de redes culturales, favorecidos por las nuevas posibilidades de comunicación.<sup>32</sup>

Los procesos anteriores se han producido de forma en paralela en Europa y América Latina, con grandes perfiles de reflexión política y de desarrollo organizador del sector cultural, pero sin espacios comunes de intercambio y reflexión. Estos intereses comunes, se caracterizan por tres grandes áreas: la defensa del espacio público en las políticas culturales y educativas, la integración de las políticas culturales y educativas

---

<sup>32</sup> *Vid. Infra.* Capítulos II y III.

en el desarrollo socio-económico territorial y la consideración del proceso artístico como la cima del proceso cultural y educativo.<sup>33</sup>

Lo expuesto antes, conlleva a establecer el diálogo intercultural para generar mayores posibilidades al mismo: escenarios que lo favorezcan, al considerar el desafío de la percepción racional, frente a identidades que atraviesan las demarcaciones culturales y tienden a la hibridación; identidades de larga data que mantienen cierto rango de flexibilidad y en su recreación, les permite conjugar las permanencias con culturas diferentes, con las que coexisten y se relacionan.

Se trata desde el punto de vista de Touraine, de la transformación del individuo en Sujeto: primero, a través del reconocimiento del otro también como Sujeto, que gobierna la comunicación intercultural, y en un segundo momento, de la reconstrucción de la vida personal y colectiva, fundada sobre la idea de que el sujeto personal y la comunicación de los sujetos entre sí, necesitan protecciones institucionales reemplazando la democracia como participación en la voluntad general, por la idea, de instituciones al servicio de la libertad del Sujeto y de la comunicación entre éstos.<sup>34</sup> Esto, permitiría ver el mundo, como un escenario de diálogo en donde la multiplicidad de culturas no se subordina, sino que en el plano de la relación intercultural, tratan de comprenderse. Dentro de este marco de relaciones culturales, se construirán nuevos centros de concertación, negociación y rupturas. Es así, como existirán las semejanzas, diferencias y discordancias y concordancias, construyendo nuevos ámbitos de interacción, donde el sentido de las prácticas colectivas se produce, reproducen y confrontan, a partir de nuevos esquemas de negociación y disputa económica, social y cultural.

Los cambios, implican una profunda redefinición del papel de los actores sociales y una mayor incorporación de los referentes culturales. Las identidades, se construyen en la relación entre lo individual y lo social, dentro de un marco histórico y simbólico; las transformaciones en lo referente a las identidades, se insertan en prácticas cotidianas a través de la familia, el trabajo, las condiciones objetivas de vida o a través de la

---

<sup>33</sup> Cfr. Organización de Estados Iberoamericanos. *Boletín del programa de Iberoamérica: Unidad Cultural en la Diversidad*. Julio, España. 2000. p.6

<sup>34</sup> Vid. A. Touraine. *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia*. Ed. FCE. México, 1998; A. Touraine. *¿Podremos vivir juntos?* Ed. FCE México. 1997.

identificación con proyectos imaginarios, donde, las personas se incorporan en comunidades de carácter religioso, generacional o étnico.

En los procesos de globalización, las experiencias recientes en los ámbitos nacionales, enfatizan la presencia de procesos de identificación cultural, emanados de referentes étnicos, los cuales, pueden adquirir importantes connotaciones de resistencia. Éstos, nos hacen repensar la relación entre los procesos de globalización aludidos y las formas de creación y recreación de las identidades culturales, a partir de una mayor interacción global, lo que está produciendo importantes efectos, sobre la construcción de un orden social significativo entre la población y la configuración de proyectos de civilizaciones<sup>35</sup>

Si las políticas se generan con base en *lo social* y la mediación de los actores sociales, se conforman en estrategias para conseguir propósitos a partir de la democracia, el reconocimiento y respeto a la multiculturalidad pueden ser conseguidos a través de estas políticas. Las políticas en el ámbito de la cultura y la educación, deben reconocer a la multiculturalidad como espacio y proceso condensador de las permanencias de larga data y, al mismo tiempo, como productora de innovación, teniendo ambas, su origen en las diferencias y conflictos con la sociedad. Asimismo, habría que redimensionar lo *público*, en el ámbito de la educación, para traducirlo en políticas que comprometan no sólo al Estado, sino a todos los actores sociales. Sin embargo, no se debe perder de vista que la *voluntad* del Estado, se proyecta a través de diferentes medios, hacia intereses específicos muy alejados de la creación, promoción y recreación de procesos que contribuyan al desarrollo de la diversidad.

A partir del planteamiento anterior, resulta importante destacar las grandes limitaciones de las políticas educativas diseñadas por los Estados, tanto, desde el punto de vista de sus propios objetivos, como de la eficacia y eficiencia social con que se debieron alcanzar.

Asistimos a un fenómeno globalizador en el ámbito mundial, que una de sus características, es el ser un proceso homogeneizante y aleatorio al sistema educativo y

---

<sup>35</sup> Cfr. F. Braudel. *La historia y las ciencias sociales*. Alianza Editorial. México 1992. Capítulo 5. Aportación de la historia de las civilizaciones. pp. 132-200.; S. Huntington. *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial.*, Ed. Paidós, Barcelona, España. 1997. Segunda parte. El cambiante equilibrio de las civilizaciones. pp. 97-144.

de valores culturales de grupos, pueblos y naciones, su repercusión más sensibles, la encontramos en el imaginario social, donde subyace la idea de que se perdió vigencia al derecho de los pueblos a ejercer soberanía, en relación, con el control sobre su patrimonio cultural: bienes y recursos materiales, territorios, lengua, formas de organización social, conocimientos, creencias, vías de desarrollo y las lealtades necesarias que garantizan que el grupo se mantenga y se reproduzca.

Nos cuestionamos ¿quiénes somos?, ¿cuál es la matriz cultural que nos da sentido?, ¿qué nos identifica y nos diferencia?; ¿cuál es la pertinencia de promover la integración sub-regional voluntaria, como contrapartida a la globalización, cuyo proceso, hoy se revela como irreversible, recuperando los aportes más importantes del pensamiento latinoamericano?

Los espacios sociales, políticos, culturales y educativos en los que se expresa la diferenciación, la identidad, la pluralidad y de resistencia frente a *los otros*, a *lo otro*, *lo que no es nuestro*, fija nuestros límites, nuestro ser y nuestro modo de ser diferentes, nuestra personalidad propia y nuestra expresión particular. Todas ellas, realidades socioculturales surgidas en el complejo proceso histórico de nuestro devenir como Estados nacionales, donde la política, la economía, la educación y la sociedad, han dado origen a las ideas de soberanía y autonomía.

La conformación de identidades y organizaciones en el marco de la globalización, exige la idea, de que el propósito del desarrollo no es solamente el crecimiento económico, sino, que el desarrollo debiera estar estrechamente relacionado con los niveles de bienestar.

En este contexto, se realizan consideraciones en torno a las características de rezago, inequidad y exclusión que privan en los modelos educativos, volviendo los ojos hacia sus costos y alcances, de ahí, parte la idea del desarrollo de la educación, como una alternativa al desafío históricamente no resuelto.

En el umbral del siglo XXI, uno de los puntos de partida para arribar a la relación entre el desarrollo social y el proyecto educativo, nos lleva a asumir que no es posible seguir pensando en la sociedad como una totalidad homogénea, debido al ritmo y desarrollo diferente de las dimensiones sociales y educativas; a la tendencia específica que lleva a someterlas a la lógica del desarrollo a través de la elaboración y la observancia de

las leyes en las que subyace un principio de organización social. Visualizar lo anterior, implica revertir aquel principio organizador, que tiene el propósito de ordenar, unificar y ejercer su dominio, para imponer el proyecto modernizador en donde las dimensiones culturales y educativas juegan un papel fundamental.

El Estado, mantiene una línea que parte de ignorar la diversidad, situación que se expresa en las restricciones gubernamentales, sobre los derechos lingüísticos y culturales de las minorías. Generalmente expresa su incapacidad para permitir la diversidad étnica, en especial, cuando identifica el nacionalismo y el proyecto de construcción nacional con un único modelo cultural y lingüístico; cualquier otra identidad cultural, amenazaría su unidad nacional.

Se hace indispensable, un escenario que pueda generar el intercambio cultural, crear vínculos entre sujetos, manifestar diferencias, solidaridades, resistencias, discrepancias; pero sobre todo, que sea un marco en donde la interculturalidad, sea el principio organizador que propicie el contacto entre culturas, para la reelaboración constante de las mismas y la negociación de las diferencias en el marco de la construcción de las identidades.

Los problemas de identidad, etnia, nación, raza, cultura y la conformación del imaginario colectivo, conllevan a dirimir sobre las posibilidades y los límites del papel de la cultura en los movimientos sociales, la condición de marginación y la pobreza. En el discurso, se reconocen los derechos a la libre determinación y la autonomía de los pueblos indios, pero no existe voluntad política para llevar a cabo las transformaciones en la sociedad y el Estado, para ponerlos en práctica.<sup>36</sup>

La trascendencia del movimiento indígena, en su lucha por el reconocimiento de sus derechos sociales, culturales y educativos y el cumplimiento de los mismos, no se limita al ejercicio del proceso electoral o la gestión administrativa, como única vía del ejercicio de la democracia, su perspectiva, tiende a generar redes de participación más amplias, en donde esté presente la pluriculturalidad y dé cabida a todos los puntos de vista; se articule la defensa de la identidad étnica, con la búsqueda de la participación democrática, lo cual, implica un nuevo pacto entre el Estado nacional y los pueblos indios con base en la participación de éstos últimos, en el diseño de las políticas

---

<sup>36</sup> *Vid. Infra.* Capítulos III y V.

públicas. Esboza así, los planteamientos de una globalización alternativa, en la que lo primero, es imponer un gobierno, cuyos dirigentes mandan por elección o consenso de los ciudadanos y las comunidades, y como mandatarios obedecen el mandato de sus mandantes.<sup>37</sup>

Se vive, en sociedades diferenciadas y jerarquizadas, en contraposición con la idea de homogeneidad expresada en los imaginarios de la igualdad ciudadana, por ello, es preciso articular la búsqueda de la identidad étnica, con la búsqueda de la participación democrática. Los retos de la conformación de la ciudadanía, llevan a enriquecer la identidad de la cultura en su pluralidad y expresiones y junto con ello, a proyectar las culturas locales, populares y comunitarias en todos los espacios, como parte de la estrategia de las políticas que se adopten, no sólo desde el punto de vista de generar igualdad de oportunidades y compensación de diferencias, sino, como un compromiso que conduzca hacia un desarrollo equilibrado, bajo la cohesión (que no homogeneización) de grupos y la participación activa del Estado, que compense en equidad de oportunidades.

Contrario al desarrollismo, no refiere una tolerancia indiferente, o una simple coexistencia, sino que impone un contacto que lleve al reconocimiento de las particularidades de cada grupo en interacción, con la participación de toda la población en acciones concertadas.

La actual configuración mundial conlleva hacia una hegemonía con tendencias hacia la homogeneización en la que se erige como uno de los grandes retos el desarrollo sustentable: como una vía para concebir una "racionalidad" donde todos los ámbitos confluyan y tengan cabida no sólo las expectativas del proyecto dominante, sino también se incluyan como parte de éste, las necesidades de las comunidades y de sus saberes sobre el medio y sus recursos; de las condiciones de apropiación de su ambiente como medio de producción y del producto de sus procesos de trabajo; de la asimilación de la ciencia y la tecnología moderna a sus prácticas tradicionales para construir medios de producción más eficientes, respetando sus identidades culturales.<sup>38</sup>

---

<sup>37</sup> Cfr. P. González. "¿A dónde va México?" en *La Jornada*, México, 27 al 30 de junio de 2000.

<sup>38</sup> E. Leff. *Saber Ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. Siglo XXI Editores, México. 1998. pp. 132-133.



### **c) Sociedades Multiculturales.**

La noción de sociedad multicultural, ha sido reconocida con insistencia y existe consenso que vivimos en sociedades multiculturales. Sin embargo, Kymlicka apunta que, para muchas personas y gobiernos, la política de la diferencia para la atención de ésta, representa una amenaza a la democracia liberal, por ello, constatamos que este concepto se utiliza en sentido tan opuesto, que es conveniente ponerse de acuerdo, en primera instancia, en su concepción.<sup>39</sup>

Se han divulgado acepciones que están muy distantes de comprender el fenómeno del multiculturalismo, y están tal vez, más cerca de la defensa de lo monocultural. La primera, identifica la multiculturalidad con la defensa de las minorías y sus derechos. La defensa de las culturas minoritarias puede parecer, a primera vista, una manifestación de multiculturalismo, pero en general, lleva en sentido contrario a una especie de fragmentación y a la hostilidad, ante la coexistencia de culturas diversas. La simple defensa de culturas minoritarias no constituye necesariamente una manifestación o conducta multicultural.

La segunda acepción, concibe lo multicultural como el inalienable derecho al respeto de la diferencia; una sociedad multicultural desde esta perspectiva, es aquella que no se inmiscuye en "mis" diferencias culturales y las preserva intactas. Es una especie de *laissez faire* cultural (dejar hacer, dejar pasar) que conduce en las sociedades concretas a un relativismo cultural cargado de conflictos irresolubles. Esta postura termina en un individualismo a ultranza. Defiende la perpetuación de la diferencia cultural, pero no la multiculturalidad.

Otra visión, concibe la multiculturalidad, como la simple coexistencia indiferente entre distintas culturas, desde una tolerancia incorrectamente comprendida, considera que la sociedad multicultural, es aquella donde subsisten, en una cierta indiferencia pluralista, varias culturas. No existe interacción entre ellas, sino mera subsistencia irrelevante. Ser multicultural sería no preocuparse por el destino de las otras culturas de mi entorno.

---

<sup>39</sup> Cfr. W. Kymlicka. *Op. cit. Ciudadanía ...Capítulo 2 y 3*

La última versión de los fenómenos multiculturales, es aquella que los asimila con el rechazo a la cultura occidental y las búsquedas antioccidentales. En los primeros años de este siglo, está en boga en diversas latitudes y actores sociales, un llamado antimoderno y antioccidental, para refugiarse aparentemente en *otras* culturas. Por esto, es ineludible, rechazar la polémica entre antioccidentalismo y multiculturalismo.<sup>40</sup>

Estas acepciones de la multiculturalidad, se han convertido en un serio obstáculo para comprender la complejidad del mundo cultural actual; se han convertido, en términos de Touraine, en *falsos multiculturalismos*.

Hay una frontera que no se puede franquear en la condición multicultural y la educación indígena. La apertura a la alteridad, es un requisito de la multiculturalidad. Quien no es capaz de reconocerle a cada cultura, sus valores y pretensiones de universalidad, no está preparado para asumir la multiculturalidad. Por ello, el multiculturalismo sólo tiene sentido como la combinación, en un territorio dado, con una relativa unidad social, de una pluralidad de culturas, que mantienen permanentes intercambios y comunicaciones entre actores, que utilizan diferentes sentidos de la vida. La coexistencia o simple convivencia de culturas no expresa necesariamente la condición multicultural.<sup>41</sup>

La experiencia multicultural, está modificando radicalmente nociones centrales como igualdad, diferencia y libertad. Necesitamos un principio de igualdad abierto a las diferencias y una noción de libertad, no reducida a la simple autonomía del individuo, sino como necesidad de reconocimiento, al interior de las comunidades y sus tradiciones concretas. La igualdad abierta a las diferencias, presupone la aceptación de la igualdad de valor de las diferentes culturas.<sup>42</sup>

Al convertirse las sociedades y los individuos en expresiones multiculturales, se plantea como exigencia, no simplemente la preservación cultural, sino el urgente reclamo del reconocimiento universal de la equiparación de las diversas culturas.<sup>43</sup>

---

<sup>40</sup> Cfr. Touraine, "¿Qué es una sociedad multicultural? Falsos y verdaderos problemas", en *Revista Acta*, Madrid, España. 1995; Huntington, *Op. cit.* pp. 65-91; Kymlicka, *Op. cit.* La política... pp. 29-96.

<sup>41</sup> Cfr. E. Hammel. "Políticas del lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena" en *Inclusión ... Op. cit.*; L. Villoro. *Estado plural, pluralidad de culturas*. Ed. UNAM/Paidós México, 1998. pp. 155-180.; C. Torres. *Democracia, Educación y Multiculturalismo*. Siglo XXI Editores. México. 2001. pp. 218-274

<sup>42</sup> Vid. W. Kymlicka. *Op. cit. Ciudadanía ...Capítulo 4.*

<sup>43</sup> Vid. L. Olive. "Diversidad cultural, conflicto y racionalidad" *Estudios Sociológicos*. Colegio de México. México. 1996.

Muchos son los problemas y dificultades que nos arrojan los hilos conductores para la construcción de la multiculturalidad, pero son, un camino más fructífero que los *falsos multiculturalismos*. Uno de estos hilos, es la distinción entre interculturalidad y multiculturalidad. La noción de lo intercultural, parte del hecho de que las culturas no se encuentran aisladas, en su diario acontecer, tienden a abarcar espacios que le conducen a relaciones con otras culturas. Y esa relación que se establece entre las culturas, es lo que se denomina interculturalidad.

La interculturalidad puede darse de distintos modos, pero predominantemente, de tres formas: La primera, cuando al entrar en contacto con otras culturas, tiende a hacerlas desaparecer estableciendo relaciones de dominación y falta de reconocimiento. La segunda, se da, cuando al contactarse dos o más culturas, se parte del reconocimiento del contexto y particularidades de la o las otras culturas, estableciéndose una relación de diálogo y respeto, que va deviniendo modificaciones significativas en los escenarios simbólicos de las culturas que han entrado en interacción. La tercera, en el caso de que se establezcan relaciones de contacto entre dos o más culturas, pero, aún existiendo relaciones de reconocimiento, las culturas interactuantes, no resultan afectadas o modificadas por el encuentro o diálogo.<sup>44</sup>

Por lo anterior, podemos sostener, que no toda relación de tipo intercultural es necesariamente multicultural, pero toda relación multicultural, es necesariamente intercultural. La primera y tercera relación, son interculturales, pero no son de carácter multicultural; mientras la segunda es tanto intercultural como multicultural.

Para fines de nuestra investigación, partimos de la idea de que toda sociedad es multicultural: como convivencia de diversas culturas (de nacionalidad o de etnia, de género, de religión, etc.) en un plano de desigualdad estructural con caracteres diferenciadores y jerarquizadores de las mismas. La interculturalidad vendría a ser, por su parte, el modo en que los diversos grupos sociales gestionan sus diferencias en un marco de participación democrática y, por ende, formalmente igualitario. Pero los grupos sociales, en cualquier forma de organización social, son grupos cultural, social e

---

<sup>44</sup> *Vid.* Organización de Estados Iberoamericanos, *Op. cit.*

ideológicamente identificados con unos intereses en común, constituidos a su vez, por subgrupos con intereses distintos a los del primer nivel.<sup>45</sup>

La interacción entre grupos discurre por tanto, sobre un marco de relaciones de dependencia, de sumisión, de exclusión o de discriminación. Dicho marco se alimenta, se ajusta, se actualiza, se define y redefine permanentemente, desde el sustrato cultural, que delimita el juego de relaciones entre grupos.

El contacto entre culturas y la conformación de identidades, se han convertido en procesos de acercamiento-distanciamiento; en tanto las identidades parecen como irreconciliables.

La organización de las sociedades, se ha vuelto más compleja, las estructuras sociales se volatilizan, y la sociedad, sólo se entiende por sus procesos, dinámicas, productos, posiciones, lenguaje o sistemas de comunicación; por esa razón, no se pueden explicar en forma independiente de su contexto.<sup>46</sup> Por otro lado, la integración pluricultural y multiétnica; la coexistencia de las diferencias sociales y culturales; y, el reconocimiento a los derechos de las minorías, ha evidenciado la proliferación y el recrudecimiento de conflictos multiétnicos, que no han tenido solución por siglos, como es el caso de los grupos étnicos y la consideración de sus derechos en cada país. Para comprender la complejidad de la organización social, es importante estudiar la concepción de identidad, la cual, se basa en la relación entre el nosotros y los otros, en la búsqueda de reconocimiento: quiénes somos, de dónde venimos, a dónde vamos.<sup>47</sup>

La cultura es un proceso continuo y complejo producto del contacto, la fusión, la diferenciación en relaciones que se establecen en espacio y tiempo determinado que conserva elementos de larga data y la incorporación de nuevos elementos. El reconocimiento de la pluralidad cultural condujo al desarrollo de políticas culturales y educativas, situación que en la relación entre lo local, regional y global demuestra que no son las únicas, porque hay matices entre ellas por el ámbito que les compete y a su interior, se gestan otras que provocan mayores contradicciones. Es cierto que el

---

<sup>45</sup> Vid. P. Lewin. "Diversidad cultural y democracia. Una mirada desde las lenguas indígenas" en *Diario de campo, Suplemento Núm. 7*. México, abril, 2000; P. Lewin. "Consideraciones sociolingüísticas ante la cultura y la etnicidad" en P. Lewin y H. Muñoz. *El significado de la diversidad lingüística y cultural*. UAM/INAH, México, 1999.

<sup>46</sup> Cfr. A. Melucci. *Op. cit.* P.291.

<sup>47</sup> Cfr. A. Touraine. "La sociología de la acción en América Latina" en R. Pozas. (Coord). *Las ciencias sociales en los años noventa*. Instituto de Investigaciones Sociales/UNAM. México. 1993.

proceso modernizador, ha tenido consecuencias sociales, culturales y educativas, pero también, ha contribuido a que emerja el reconocimiento de la diversidad cultural, con mayor fuerza, porque estos fenómenos de integración, consolidación nacional y unificación territorial hacia la homogeneización de la diversidad multiétnica, conlleva resistencias de las “minorías” que ven amenazada su identidad.<sup>48</sup>

Es necesario reconstruir los vínculos y las relaciones, ante la complejidad de las formas de hacer cultura o el contacto entre imaginarios más allá de las oposiciones entre lo global, regional o local. Para abordar la cuestión de la identidad, no es suficiente señalar la oposición entre lo local, regional y lo global, hay que recuperar los espacios de intermediación social, cultural y política, y tener en cuenta que no todos los ámbitos y sectores sociales, son *tocados* por la globalización, con la misma intensidad. Así, con el proceso globalizador, se incrementan los intercambios de todo tipo, lo que dinamiza a su vez, los procesos culturales, la construcción de identidades y la puesta en común de la multiculturalidad paralelamente a los procesos interculturales.<sup>49</sup>

Como proceso de producción, circulación y consumo de significados de la vida en sociedad, la cultura, es un elemento que contribuye a establecer las diferencias entre los sujetos y grupos sociales, es la terraza de las relaciones que se viven y desarrollan en sociedad, lo que las hace diferentes de las otras, propiciando una construcción y reconstrucción permanente de las mismas, porque la cultura, comprende el conjunto de relaciones, elementos y procesos que conforman el ámbito social, que se traduce en formas de relacionarse, de producir y de vivir.<sup>50</sup>

Las identidades, como construcciones conformadas por elementos de diferentes épocas, articuladas por una perspectiva hegemónica, les dan cierta coherencia a rasgos de permanencia de larga data, con los del presente reciente, además de estar sometidas a una construcción y reconstrucción constante, debido al propio proceso de interacción con los otros. La integración multiétnica y la coexistencia de las diferencias

---

<sup>48</sup> Vid. Margolis. “Vigencia de los conflictos étnicos en el mundo contemporáneo” en *Estudios sociológicos*, Núm, 28 enero-abril, El Colegio de México, México. 1992

<sup>49</sup> Vid. N. García Et. Al. *De lo Local a lo Global. Perspectivas desde la Antropología*. Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, México. 1994.

<sup>50</sup> Cfr. L. Villoro. *Op. cit.* pp.136-139

sociales y culturales, y el reconocimiento a los derechos de las minorías, ha puesto en evidencia la proliferación y recrudecimiento de conflictos multiétnicos.<sup>51</sup>

¿Cómo se construyen los imaginarios y a partir de éstos, cómo se concibe la identidad de los otros y la propia? ; ¿Cuáles son los obstáculos para la conformación de identidades en el proceso de interacción global y las integraciones regionales?.

La sociedad, es un espacio en el que existen puntos de coincidencia y otros de alejamiento entre culturas; es un espacio que se comparte e interacciona no sólo al interior de lo local, sino de lo regional, así como, relaciones que se han modificado en tanto se establecen los vínculos intra comunitarios y con otras regiones que finalmente se da a nivel de intercambios a todos los niveles de bienes, productos, mensajes e ideologías; estos intercambios, definen las relaciones que se establecen y las condiciones de las mismas, pero en general, son relaciones de subordinación y dominación debido a la estructura del sistema actual de intercambios desiguales. *Toda práctica cultural es una política con los imaginarios que nos hacen creer semejantes.*<sup>52</sup>

La cultura, se conforma de manera articulada al contexto social y político en el que se desarrolla, en donde el aspecto simbólico permite el despliegue y realimentación de esta dimensión. Así, cultura e identidad son elaboraciones colectivas en transformación continua. Es decir, la cultura no se puede reducir a la identidad de un grupo, parte de ésta, se constituye por mecanismos de identificación de los individuos con el grupo, entonces la cultura, es la organización de las diferencias al interior del grupo, sino caeríamos en la uniformidad -- tan anhelada por nuestros modernizadores -- esto es, la identidad no significa uniformidad.<sup>53</sup>

#### **d) Etnia y Pueblos Indios.**

La etnicidad, debe verse como un proceso cuyos significados sólo pueden comprenderse en un contexto determinado, evolucionando en el curso de la historia, en circunstancias sociales específicas a un pueblo dado. Aún más, el desarrollo de

---

<sup>51</sup> Vid. R. Stavenhagen. *Conflictos Étnicos y Estado Nacional*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM/Siglo XXI Editores/Instituto de Investigaciones de las Naciones Unidas para el Desarrollo Social, ONU. México.2000.

<sup>52</sup> Cfr. N. García. *La globalización Imaginada*. Ed. Paidós, México, 2000. p.107.

<sup>53</sup> Vid. Ianni. *Op. cit.*

procesos étnicos y de clase en la misma formación social, se añade a la complejidad de la naturaleza procesal de la etnicidad.<sup>54</sup> La articulación de estos dos procesos - etnicidad y clase- y sus contradicciones, sólo llegan a aprehenderse, al observarse la dimensión histórica en la cual éstos tienen lugar. No se puede entender a la etnicidad, como simple producto de la activación de "sentimientos primordiales" vagamente definidos, sino, como fenómeno histórico subordinado a las contradicciones y como un elemento que opera en la dialéctica cultural.<sup>55</sup>

Sobre etnicidad, existe una tendencia a buscar y a finalmente proclamar el *descubrimiento* de esencias: identidades *puras* y memorias colectivas no menos puras. Es necesario, desarrollar defensas contra el espejismo de las esencias, tomando conciencia del alto grado de mistificación existente sobre "lo étnico", mistificación que ha llevado a que la etnicidad, se tomara como variable auto explicativa en la mayoría de los enfoques. Abordar la problemática étnica, implica presentarla tanto en el plano teórico, considerándola al interior de los movimientos sociales e históricos, como en el plano práctico, entendiéndolos como caminos para la acción en el marco de los Estados y en el curso de los procesos globales. No se puede continuar analizando el problema étnico, siguiendo las líneas impuestas por el discurso sociológico-antropológico tradicional.<sup>56</sup>

En las tradiciones antropológicas nacidas en Europa y Estados Unidos, la categoría de etnicidad se colocó por encima o divorciada, de los procesos estructurales económicos y políticos, llegó a transformarse en clave, para explicar situaciones sociales, sin tomarse en cuenta lo estructural, del factor étnico (las diferencias y las relaciones étnicas) en momentos históricos y en sociedades específicas.<sup>57</sup> Las orientaciones

---

<sup>54</sup> Cfr. M. Bartolomé. Etnias y Naciones. La construcción civilizatoria en América Latina en *Diario de campo*. Cuadernos de etnología. CONACULTA/INAH, México. marzo de 2001.pp. 3-5.

<sup>55</sup> Al respecto Stavenhagen señala: "Con el fin de colocar la cuestión étnica en un marco de análisis adecuado, es necesario poner cierta claridad a la confusión conceptual y terminológica que acompaña a los conceptos de etnia o grupo étnico y otros similares, tales como pueblo, nación, nacionalidad, comunidad y tribu, que a veces son intercambiables. Ni las ciencias sociales ni las ciencias jurídicas, y tampoco el uso popular, han alcanzado consenso sobre la terminología étnica. Además, la que suelen utilizar los académicos con frecuencia refleja las tradiciones intelectuales regionales o nacionales y las ideologías sociales y políticas predominantes". R. Stavenhagen. *Conflictos... Op. cit.* pag. 26.

<sup>56</sup> Vid. D. Maybury-Lewis. "Vivir con la etnicidad: la necesidad de un nuevo paradigma" en *L. Arizpe. Dimensiones culturales del cambio global*. UNAM/ Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Cuernavaca, México. 1997.

<sup>57</sup> Cfr. *Ibid.* pp. 115-123.

teóricas de estas tradiciones, buscaron en las obras de los liberales occidentales, una guía que les indicara los principios del constitucionalismo liberal en un Estado multinacional. Sin embargo, la tradición liberal, únicamente ofrecería consejos confusos y contradictorios. El pensamiento liberal acerca de los derechos de las minorías, ha pecado demasiado a menudo de supuestos etnocéntricos, de generalizaciones excesivas de casos particulares, o bien, de mezclar la estrategia política contingente con el esfuerzo de un principio moral. Todo ello, se refleja claramente en la amplia gama de políticas adoptadas históricamente, por los Estados liberales con respecto a los grupos étnicos y nacionales, políticas que van desde la asimilación obligada hasta la segregación forzosa, desde la conquista y la colonización hasta el federalismo y el autogobierno.<sup>58</sup> Se han derivado a menudo graves injusticias contra las minorías étnicas y nacionales en muchas democracias occidentales. El fracaso a la hora de desarrollar un enfoque consistente y basado en los principios de los derechos de las minorías, puede conllevar costes aún mayores en las nuevas democracias emergentes.<sup>59</sup>

La característica más notoria y de mayor peso que deba criticarse, es la sincronización de los estudios y la ausencia de análisis de los conflictos sociales. Se parte de la idea de un equilibrio social hipotético, que permitiría el desarrollo gradual y no conflictivo de la *occidentalización*, la asimilación, la homogeneización agresiva impuesta.

Por otro lado, el péndulo se ha balanceado en el sentido opuesto. Se atribuye todo a la cultura y se niega fuerza, y aun existencia, a los fenómenos estructurales. En esta perspectiva, la cultura es voluntarismo y subjetivismo. La cultura es considerada como factor explicativo por excelencia. Así, en lo que se refiere a la cuestión étnica, se afirma a veces que el "discurso étnico" de antropólogos, políticos e ideólogos "crea" a las etnias de la nada y les da vida artificial.

En el problema que nos interesa, el de los criterios definatorios del concepto de etnia, la cultura como sistema de valores y significados tiene importancia indudable pero no puede desvincularse de los fenómenos de estructura que subyacen a ella. No puede

---

<sup>58</sup> Vid. M. Godelier. "El occidente, ¿espejo o espejismo de la evolución de la humanidad? Algunas reflexiones sobre el proceso de occidentalización del mundo y sus vínculos con la evolución de la antropología" en *Arizpe. Dimensiones...* Op. cit.

<sup>59</sup> Cfr. W. Kymlicka. Op. cit. *La política...* pp. 265-267.



concebirse un grupo étnico sin cultura propia. En la medida en que la cultura es factor dinámico y sujeto a cambios por múltiples razones, los cambios culturales condicionan también la identidad y viabilidad de los grupos étnicos.<sup>60</sup>

La organización social, es aquel conjunto de instituciones y relaciones sociales, que da consistencia a un grupo étnico como tal, más allá de la identidad de cada uno de sus miembros. En la medida en que los miembros de una etnia participan en la organización social de su grupo, aumenta su dependencia con respecto al grupo y a sus valores colectivos. La organización social, establece los límites del grupo, constituye el marco de referencia para distinguir el *nosotros* del *ellos*, los *propios* y los *ajenos*, los *miembros* y los *extraños*.

La cultura en su sentido amplio, constituye un conjunto de elementos distintivos de las etnias: sistemas de valores, símbolos, significados, normas y costumbres, que distinguen a los de *adentro* de los de *afuera*. En el terreno de la comunicación, se ha transformado la circulación de lenguajes, mensajes y productos. El sistema comunicativo por definición es diverso, disperso y fragmentado y tiene como misión la reorganización de la vida cotidiana y los saberes, e impactar la información, el trabajo y el intercambio de bienes y mensajes.

Los límites entre las culturas son flexibles y cambiantes. Se encuentra una diversidad de culturas que corresponden a grupos sociales diversos aún cuando se comparten rasgos comunes de cultura al interior.

La globalización, lejos de haber conducido a superar las diferencias, las ha intensificado; amén de las fronteras territoriales, ha creado otra referidas a la desigual producción, circulación y distribución de bienes. Es decir, los movimientos que genera son de dos tipos: un integrador y homogeneizador; y, otro de dispersión y diferenciador; este último, llega hasta el exceso de la exclusión y pone en la palestra, problemas que parecían ya superados, dando la impresión de su resurgimiento, problemas permanentemente irresueltos pero que no ocupaban el centro de la atención de los teóricos y políticos como es el caso de los conflictos interétnicos.<sup>61</sup>

---

<sup>60</sup> Cfr. Vid. G. Giménez. "Comunidades primordiales y modernización en México" en G. Giménez y R. Pozas (Coord). *Modernización en identidades sociales*, UNAM/IFAL. México. 1994. pp.169-180.

<sup>61</sup> Vid. U. Beck, "Sociedad de riesgos mundiales y sociedad de ciudadanos mundiales: acerca de la dinámica de los peligros globales", en Camacho, Calvillo, y Mora. (Comp.) *Democracia y Ciudadanía en*

A partir de la anterior disertación, planteamos que la modernización en el mundo globalizado, dependerá, no de priorizar el desarrollo como una meta universal, sino de establecer un vínculo entre éste y las culturas definidas, como una selección de valores y principios que den cauce a estrategias más específicas de desarrollo económico y cambio social. Definir la modernización al interior del cambio y organización social, como una movilización tradicional de un tipo de sociedad a otra, definido estructuralmente, como el manejo de los recursos, pero no única y exclusivamente desde el punto de vista cuantitativo, sino en términos de niveles que lleva a la transformación social, con la capacidad de responder no únicamente en términos materiales sino también en bienes culturales.<sup>62</sup>

En este sentido cabría preguntarnos: ¿Se pueden conciliar el desarrollo y la cultura a diferentes realidades en espacio y tiempo?, ¿Cómo vincular el desarrollo y la cultura, y considerar en su definición y sentido a los pueblos indios como actores sociales?

No basta con la formulación de políticas basadas en el respeto mutuo y la libertad cultural; se hace necesario, el ejercicio de la libertad cultural como base de la coexistencia de la diversidad de las colectividades en el marco del Estado sustentado en un compromiso social.

Los pueblos indios en torno a su diversidad cultural, han luchado por encontrar espacios para permanecer, manifestarse y ser escuchados, para acceder al diálogo; espacios negados, pero que les permiten definirse, movilizarse, afirmar su cultura, su identidad y dar sentido a su vida.

Ahora el Otro está con nosotros, el Otro ha llegado a compartir nuestro tiempo y nuestro espacio, y sin él o sin ella, no habrá un nuevo orden internacional digno de ese nombre. La ciudad multiétnica y multicultural es el producto inevitable de las comunicaciones instantáneas, la integración económica y la integración paralela de la cultura, la sociedad y las políticas locales.

Todo ello encarna en el desafío del Otro, el desafío a nuestros prejuicios, al sentido de nuestros propios límites, a nuestra capacidad de dar y recibir, a nuestra inteligencia para entender lo extraño - la cultura del otro - y de ser entendidos por ella.<sup>63</sup>

---

*la Sociedad Global*. UNAM Aragón, México. 2001; Cohen, "Cambiando paradigmas sobre la ciudadanía y el exclusivismo de la demos" en *Democracia ... Op. cit.*; Ianni, *Op. cit.*

<sup>62</sup> Vid. A. Touraine. Crítica de *Op. cit.*

<sup>63</sup> C. Fuentes. "La situación Mundial y la Democracia: Los problemas del Nuevo Orden Mundial" en *La Situación Mundial y la Democracia. Coloquio de Invierno*. UNAM/CONACULTA/FCE, México. 1992. p.30-31.

La permanencia de los pueblos indios, tiene que ver con un proceso permanente de resistencia, que involucra su cultura y su identidad, y que les ha permitido mantenerse aún al *margen del progreso*, al crear y recrear su cultura, haciendo de la resistencia una forma de vida.

El momento histórico, exige el ejercicio y la participación democrática que dé respuesta a las expectativas de la diversidad de pueblos y culturas que forman parte de la nación. En este sentido, la cultura se convierte en propósito y base social del desarrollo, como la realización de la existencia del ser humano en forma integral, como la posibilidad de que la cultura pueda enriquecerse y desarrollarse como fuente de progreso y creatividad; como una posibilidad, no sólo de construir el desarrollo, sino la vida misma en todas sus dimensiones.

Esta concepción, tiene implicaciones que trascienden a todos los ámbitos, y cabría preguntarse: ¿puede transitarse de la hegemonía cultural a la convivencia de la diversidad con respeto y tolerancia a las diferencias?

Las primeras definiciones del sujeto de acción indigenista, partían en gran medida, de la influencia de patrones de acción individualista donde los grupos autóctonos se encontraban sujetos a una definición legal en reservaciones, y los marginaba de la vida económica y cultural. Las dificultades prácticas para operar dicha definición en los países mestizo-americanos, se tornaron insuperables, de tal forma que debió abandonarse la idea y definición individual, para intentar otra de tipo social y comunitaria. Es así, como se desarrolla una conceptualización de los grupos étnicos que ha caracterizado el análisis de los grupos étnicos.<sup>64</sup>

No se reconoce las condiciones étnicas como fenómenos relevantes en lo social, cultural o político. La problemática que resalta en estos análisis, es la poca importancia que se le imprime a lo étnico, reduciéndolo al ámbito de las clases sin considerar la complejidad histórica y socio-política.

Se sostiene la problemática étnica, como prioritaria e independiente de la estructura de clases sociales. Por lo general el análisis étnico según este enfoque-

---

<sup>64</sup> Cfr. M. Bartolomé. "Procesos civilizatorios, pluralismo cultural y autonomías étnicas en América Latina" en M. Bartolomé y A. Barabas (Coord.) *Autonomías étnicas y Estados nacionales*. CONACULTA/INAH. México. pp. 171-181.

corresponde a una idea específica y particular que no es impartida por el análisis clasista de la sociedad.

No se intenta vincular en un análisis totalizador, los niveles de relación y especificidad de los fenómenos étnicos y de clase y se argumenta que al atravesar por procesos adecuados, lo étnico debe evolucionar hacia lo clasista; lo clasista prefigura aquello en que deberá convertirse lo étnico.

Se postula la etnia y la clase como algo diferente, que al no ser del mismo orden, no puede reducirse lo étnico a lo clasista, sino que no se debe esperar, que, de la condición étnica se pasara simplemente a la de clase puesto que lo étnico no es sencillamente un etapa provisional.<sup>65</sup>

Las formulaciones emanadas de los distintos sectores de la comunidad étnica se guían por diferentes intereses, basados en la existencia de lazos dentro de la sociedad en que esta comunidad se desarrolle.

Para ubicar la cuestión étnica en un marco analítico, es necesario imponer claridad en la confusión conceptual y terminológica que acompaña el uso de conceptos tales como etnia o grupo étnico y términos adyacentes, a veces substitutivos, como pueblo, nación, nacionalidad, comunidad y tribu. La necesidad de estudiar las características y problemas específicos de las comunidades indias no debería ocultar, que en la práctica y en la teoría, para una acción efectiva y una explicación contable, los indios no sólo están potencial o actualmente vinculados al resto de las minorías sociales.

Con frecuencia, los indios son considerados como campesinos y los campesinos como indios, mientras que la especificidad del problema indio desaparece, o el indio es aislado del resto del pueblo de los trabajadores rurales, de los pobladores urbanos y de la clase obrera. Al mismo tiempo, las circunstancias bajo las cuales el indio se convierte en campesino o en trabajador agrícola no quedan nunca claramente establecidas.

Una definición, plantea que es indio el campesino que se identifica con una comunidad india. Otra posibilidad es usar las lenguas y dialectos indios como un indicador a fin de saber quién es indio. Pero la definición real de indio tiene dos significados, uno

---

<sup>65</sup> Cfr. S. Devalle. "Etnicidad: discursos, metáforas, realidades" en S. Devalle (Comp.) *La diversidad prohibida. Resistencia étnica y poder de Estado*. El Colegio de México. México. 1989. pp. 11-21.

relacionado con el sistema global en que los indios viven y trabajan, y otro relacionado con las diversas culturas, lenguas y organizaciones políticas de las comunidades indias.<sup>66</sup>

En su papel oponente, la etnicidad se convierte en elemento *subversivo* a los ojos del Estado y de las clases hegemónicas, especialmente cuando se articula en una práctica social que favorece proyectos sociales radicalmente distintos de los existentes.

La formulación política de los pueblos indios se articula de diferentes maneras en los discursos ideológicos y en las acciones prácticas desarrolladas por los diferentes sectores de la comunidad identificada con un estilo étnico particular y en los discursos y prácticas del Estado.

En la medida en que la superficie del planeta está dividida en unidades territoriales, no existe ya pueblo alguno que no esté formalmente incorporado (aunque sea solamente por su localización geográfica) en algún territorio que un Estado reclama como propios. Las estructuras y políticas del Estado determinan con frecuencia la naturaleza y la dinámica del fenómeno étnico, aún entre aquellas etnias que no logran consolidarse en torno de un estado territorial propio, y a las que por lo tanto no se les conoce como *naciones*<sup>67</sup>.

El análisis de la relación jerarquizada y desigual conduce al enfrentamiento de los ámbitos local, regional y nacional, en torno a una visión que pretende erigirse como *única*, en donde el ámbito nacional supone ser la síntesis del local y el regional, como unidades subordinadas, situación que automáticamente se hace extensiva a los grupos e individuos que los conforman.

Durante largos periodos, la transformación del indio, significó una pérdida de identidad, esa misma transformación del indio en trabajador, esa misma integración de las organizaciones de los indios a las organizaciones del conjunto del pueblo, parecen ser los pocos caminos que permiten comprender los problemas del indio en su especificidad colonial; como parte de los problemas de la clase trabajadora, como parte

---

<sup>66</sup> Vid. P. González. "Las etnias coloniales y el Estado multiétnico" en *Democracia y... Op. cit.*; Cfr. A. Warman, Los indios mexicanos en el umbral del milenio. FCE. México, 2003. Capítulo I; R. Stavenhagen. La cuestión étnica. El Colegio de México, México. 2001. Capítulo I.

<sup>67</sup> Cfr. A. Barabas. "Territorialidad, santuarios y peregrinaciones" en *Diario de campo Núm. 34*. Cuadernos de Etnología. CONACULTA/INAH. México. Julio, 2001.

de un programa de acción común de un pueblo heterogéneo, unido y respetuoso de las distintas etnias y colectividades.<sup>68</sup>

La etnicidad nunca se ha reducido en un discurso único, la memoria colectiva puede entenderse como un ancla de la identidad y, a la vez, como un vasto campo fértil para el surgimiento de nuevas y variadas formulaciones de la identidad. Así, las identidades colectivas no existen en forma pura y fija sino que se forjan a partir de una multiplicidad de elementos interrelacionados susceptibles de modificación en el curso del tiempo.<sup>69</sup>

Con base en estos argumentos, el reto es cómo los pueblos indios pueden vincularse al contexto nacional y al proceso modernizador sin perder su identidad.<sup>70</sup>

La categoría de 'indios' no ha desaparecido con el paso de los siglos. En algunos países todavía es una importante categoría social, aunque manifiesta serios obstáculos para expresarse como categoría política. Las diferencias de las lenguas indígenas son a menudo un obstáculo insalvable para la mutua comprensión y asociación; a veces aún quienes hablan una misma lengua no pueden entenderse ni asociarse por las variantes de vocabulario y pronunciación. Las diferencias de intereses estrechos dividen constantemente a los miembros de la misma cultura y de la misma condición colonial. La mayor parte de los indios muestra, en la mayoría de los casos, un sentido 'particularista' de pertenencia; como autoafirmación, se refuerza a través de luchas constantes por la tierra, el agua, etc.<sup>71</sup>

#### **e) Proyecto Indígena: confrontación y diferencias.**

El modelo económico como el proceso modernizador, ha exacerbado las desigualdades y las diferencias y, con ello la emergencia de grupos que habían permanecido en un marco de una indiferente tolerancia con su callada presencia. Con el final de la guerra fría, las reivindicaciones de los grupos étnicos y nacionales han pasado al primer plano de la vida política, tanto en el ámbito interno como en el ámbito

---

<sup>68</sup> Vid. M. Roitman. *Op. cit.*

<sup>69</sup> Cfr. W. Kymlicka. *La política... Op. cit.* pp. 29-58.

<sup>70</sup> Vid. G. Giménez. *Comunidades... Op. cit.*

<sup>71</sup> Vid. P. González. *Las etnias... Op. cit.*

internacional. Para muchas personas, esta nueva *política de la diferencia*, representa una amenaza a la democracia liberal.

La globalización económica y la internalización de la cultura, lejos de conducir a la liquidación de los particularismos locales y culturales, contribuirá (como ya está ocurriendo) a su reafirmación y revitalización.

La globalización ha puesto en relieve la tensión entre lo **local** y lo **universal**, entre la **homogeneidad** y la reafirmación de las **identidades colectivas**. Hay quienes consideran que la globalización y sus efectos centrífugos lo afectan la esfera económica como producto de la creciente apertura de los mercados mundiales, Sin embargo, es evidente que existe una clara tendencia hacia la inestabilidad real y simbólica dentro de los Estados – nacionales, los cuales en su mayoría se concebían como Estados monoétnicos y culturalmente homogéneos.<sup>72</sup>

No se ha prestado suficiente atención, al hecho de que la globalización ha engendrado también en todas partes, la tendencia a la *retribalización*, o mas bien a la *re-etnización* -- diríamos nosotros --, ya que las identidades sociales cuya reactivación observamos por doquier, son generalmente de naturaleza étnica y se presentan frecuentemente en forma de nacionalismos étnicos.<sup>73</sup>

En la contradicción inherente entre el proyecto del Estado nacional y los proyectos étnicos, mientras el primero actúa en favor de la unidad -- aún a costa de las consecuencias sociales y humanas en un importante sector de la sociedad --, los segundos, reclaman respeto a su identidad colectiva y modos de vida en los que basan su permanencia distintiva. Esta pugna, con frecuencia, se traduce en una creciente ola de violencia y contra-violencia, en la que el Estado generalmente desempeña un importante papel, sobre todo cuando se identifica con la etnia dominante y las aspiraciones étnicas de los grupos minoritarios u oprimidos, son percibidas como una amenaza a la integridad de la nación.<sup>74</sup>

Las restricciones gubernamentales sobre los derechos lingüísticos y culturales de las minorías, generalmente expresan la incapacidad del Estado, para permitir la diversidad étnica, en especial -- como es frecuente --, cuando la etnia mayoritaria o dominante

---

<sup>72</sup> A. Bello. *Pueblo Mapuche, etnicidad y Estado en Chile. Aproximaciones y elementos para su discusión*. Documento presentado en el Diplomado Internacional "Pueblos Indígenas y Desarrollo" del INAH, México.2002. p.4.

<sup>73</sup> Cfr. S. Huntington. *Op. cit.* pp. 108-112.; E. Gellner, *Naciones y nacionalismo*. CONACULTA/Alianza editorial. México. 1988. Capítulo 3 y 4.

<sup>74</sup> Cfr. R. Stavenhagen. *Conflictos Étnicos y Estado Nacional*. Ed. Siglo XXI. México, 2000. Capítulo 3; R. Stavenhagen. *La cuestión étnica*. El Colegio de México. México.2001.Capítulo 6.

identifica el nacionalismo de Estado y el proyecto de construcción nacional con un único modelo cultural y una lengua, es decir, con su propia identidad étnica.<sup>75</sup> Así, cuando cualquier otra identidad cultural amenaza a la *unidad nacional*, contribuye a reforzar o ensanchar, los prejuicios contra la comunidad y la identidad que la señala: las contradicciones que se advierten entre los fundamentos de la etnicidad comunal y los atributos jurídicos - políticos de la sociedad nacional, y los conflictos que a menudo se presentan, entre los derechos y garantías individuales que resultan de la tradición nacional y, las tradiciones y normas 'consuetudinarias' que las etnias suelen reivindicar como derecho propio.

Indiscutiblemente, este conflicto existe y es uno de los grandes retos que tenemos frente a nosotros, sin embargo, en lugar de concebir la desavenencia como un problema que merece ser convertido en parte de una agenda de debate nacional, los grupos hegemónicos concluyen que, puesto que las comunidades étnicas, plantean desafíos al modelo de sociedad que consideran el único válido, ese tipo de entidades, debe ser combatido. El dominio cultural, es el que provee a los grupos étnicos de elementos para una estrategia de reproducción social y para consolidar los intentos de avance del orden hegemónico. El lenguaje cultural, a través del cual se vive y se expresa un estilo étnico determinado, posee códigos y significados que tienen sentido sólo para aquellos que los crean y los comparten. Es aquí donde reside la fuerza de la cultura, cuando tiene que desarrollarse en situaciones de dominación - subordinación y enfrentarse a ellas. En tal contexto, la preservación de espacios codificados puede conducir a la formación de zonas de resistencia.

La amenaza sobre las identidades minoritarias, suele conducir a una mayor organización política de los movimientos étnicos y a la lucha, por un marco político para preservar y desarrollar su identidad colectiva. Este tipo de demandas, incorporan también reivindicaciones económicas y territoriales. Al investigar las causas de las contradicciones entre las nacionalidades o grupos étnicos, es necesario estudiar las raíces históricas de las estructuras sociales, del modo de vida y de la cultura, y la gama de características nacionales y étnicas de una población.<sup>76</sup>

---

<sup>75</sup> Cfr. M. Bartolomé. Procesos... *Op. cit.* pp. 182-184.

<sup>76</sup> Cfr. W. Kymlicka. La política... *Op. cit.* pp. 222-226.



No sería factible, referirse a un país solamente en términos nacionales, ya que estas naciones se diferencian étnicamente y están estructuradas en clases, y tampoco sería correcto pensar en "indios absolutos" o en "clases puras", pues los componentes clasistas y étnicos se superponen permanentemente.<sup>77</sup>

Para ejemplificar la pluralidad de los modos de adhesión a lo nacional, podemos señalar que hay modos meramente instrumentales de invocar la pertenencia a la nación y modos de integración no individual sino colectiva a la misma, como miembros de un grupo étnico, por ejemplo hay también adhesiones predominantemente políticas que asumen como criterio decisivo la lealtad a las instituciones del Estado o, por el contrario, adhesiones preponderantemente sentimentales y "cuasi-étnicas" que invocan la fidelidad a una historia a ciertas tradiciones, a ciertos símbolos, etc.<sup>78</sup>

En esta época histórica, signada por la globalización, la interdependencia, las redefiniciones de la soberanía, el auge de los medios de comunicación, la nueva conceptualización de la naturaleza, los fines de acción estatal y la explosión del regionalismo, debe reexaminarse cuál es la idea de comunidad que subyace y norma, por lo menos parcialmente, la conducta sociopolítica. Estas transformaciones, se han acompañado también de una competencia discursiva, en la que distintas explicaciones y juicios de valor debaten acerca de las causas y los efectos de los cambios en curso. Con perspectivas políticas, niveles de argumentación y capacidad de socialización distintos, coexisten y se confrontan las posiciones que hablan, por ejemplo, de una redefinición moderna de la soberanía o de la entrega de la misma; de universalización y apertura culturales o de pérdida de idiosincrasia, costumbres y valores tradicionales.

El Estado, no podrá ser la expresión de un todo homogéneo, sino de un todo pluralista, de una oferta política, capaz de asegurar un horizonte que de sentido, en el que no haya espacio para la incertidumbre. Sin una idea clara acerca de las características del porvenir, parece difícil lograr una cohesión social, que permita mantener el vínculo de la comunidad nacional. La diversificación de los fenómenos socioculturales frente a los ejes de la modernización, se enfrenta a procesos culturales tales como el de

---

<sup>77</sup> R. Stavenhagen. Conflictos... *Op. cit.* pp.9-10.

<sup>78</sup> *Cfr.* G. Gimenez. "Apuntes para una teoría de la identidad nacional" en *Sociológica* UAM Azcapozalco enero-abril. México. 1993.; W. Kymlicka. La política... *Op. cit.* pp. 227-230.; R. Stavenhagen. "Racismo y xenofobia en tiempos de la globalización" en *Estudios Sociológicos*. Núm. 34. El Colegio de México. México. enero-abril. 1994. pp.12-13.; D. Paris. Crisis e *Op. cit.* Capítulo 5.

asimilación, transculturalización, recreación y resistencia. La identidad, se presenta como un campo semiabierto, de múltiples acepciones, donde se mezclan indiferenciadamente identidad cultural, nacional, étnica e identidad patria. No se considera la importancia que presenta la frontera cultural como una expectativa propositiva, a la luz de las contestatarias que manifiestan la garantía del permanecer ahistórico, al no considerar el carácter de la interacción intercultural.<sup>79</sup>

El Estado-Nación, orienta sus acciones hacia la *identidad nacional*, y a pesar de reconocer a las otras identidades, siempre se encuentran grupos discriminados. Los indígenas, serán obligados a guardar una fidelidad entre lo étnico y lo oficial del Estado-Nación; más en el común de las situaciones, deberán ser fieles sólo a la identidad nacional oficial negando la identidad étnica; en cambio, tiene sólo una fidelidad étnica: la del proyecto político del Estado-Nación. La identidad nacional, promovida por los Estados-nación es fundamental para legitimar su posición hegemónica, la cual, tendrá una vigencia determinada por las necesidades de sí mismo.<sup>80</sup>

Definir la identidad social, como un constructo de atributo cultural, como conciencia de la identidad y la otredad. Se define, marcando la comunidad entre los que con base en ciertos referentes, se consideran iguales; en tanto que su contenido negativo, marca la separación que con base en los mismos referentes, distingue a los otros. Supone un sentido de adscripción o pertenencia que se sustenta en el hecho de compartir un discurso social común (cohesionado y distintivo): un universo común de valores, reglas, tradiciones, conocimientos, expectativas y prácticas.<sup>81</sup>

La peculiaridad de la identidad se encuentra permanentemente sometida a variaciones, es decir, no está definida de una vez para siempre, sino que en ella, se expresan los cambios relacionales de la comunidad en su interior como en su exterior. ¿Dónde está la frontera a partir de la cual una etnia adquiere el *status* de nacionalidad?, o a la inversa, ¿Cuándo una nacionalidad puede ser conceptualizada como una etnia? Las respuestas radican básicamente en la voluntad de afirmación política manifiesta. Etnias

---

<sup>79</sup> Cfr. *Ibid.* 273-287.

<sup>80</sup> Vid. R. Stavenhagen. *Conflictos...* *Op. cit.*

<sup>81</sup> Cfr. M.E. Chávez. *Identidad y cambios culturales. Los mazahuas de San Antonio, Pueblo Nuevo.* Universidad Autónoma de Chapingo, México. 2003. pp. 17-34.; M. Castells. *La era de la información.* Vol. II Ed. Siglo XXI. México 1999. Cap.I pp. 28-34.

y nacionalidades, poseen una conciencia colectiva; pero es la reivindicación y actualización histórica de esa conciencia colectiva, expresada ya, en función de afirmación, defensa y deseo de acceso a la decisión política, lo que determina que una etnia, se comporte como una nacionalidad. Desde el punto de vista político, la nación constituye un principio fundamental de referencia para la legitimidad de los Estados en la medida en que representa una garantía de la homogeneidad cultural y cuasi-étnica de la población reunida dentro del marco estatal.

El Estado moderno, busca por todos los medios, imponer un proyecto de nación que se enfrenta a una sociedad totalmente heterogénea en términos económicos, políticos sociales, educativos, culturales y lingüísticos.<sup>82</sup> Así hemos visto como recurre cada vez más a la educación como expresión prioritaria en la implantación de este proyecto del grupo hegemónico. Ante esta consolidación del Estado Nacional, en la "homogeneización" de la población contenida en el territorio y un proyecto cultural y educativo impositivo, las minorías étnicas sufren un proceso de dominación y opresión económica, política, social, cultural y lingüística, que los obliga a consolidar un sentimiento de identidad étnica y a luchar por la existencia de una organización propia, autónoma y autogestiva.<sup>83</sup>

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

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

Como manifestación fundamental, los pueblos indígenas presentan en su mayoría, un grado importante de integración; no obstante, mantienen su unidad étnica y conservan

---

<sup>82</sup> Cfr. W. Kymlicka. La política... *Op. cit.* pp.32-37.; R. Stavenhagen. La cuestión... *Op. cit.* p. 43.

<sup>83</sup> M. Bartolomé. Etnias y... *Op. cit.* pp.5-13

rasgos esenciales de su cultura originaria. Hablan sus propias lenguas, respetan formas dialectales, generalmente interpretan una cosmovisión contrapuesta a la nacional y conservan normas de vida y costumbres autóctonas; en síntesis, expresan manifestaciones culturales propias, y es probable que a partir de este tipo de expresiones se desarrolle y fortalezca lo étnico, donde, los múltiples indicadores de una cultura diferente, entre los cuales, el lenguaje es el más relevante, son objeto de descalificación explícita, más que por tratarse de manifestaciones coincidentes con ciertas características inherentes de un estrato social oprimido; por ser distintivos de una etnia degradada.<sup>84</sup>

Las culturas étnicas están sometidas, en particular, a un proceso sociopolítico y cultural que determina que los individuos, enfrentados en una relación diferenciada a otra sociedad y cultura, desarrollen procesos duales, a menudo contradictorios.

La identidad étnica correspondiente, es considerada como una identidad primordial, que acompaña y califica a otras identidades colectivas que existen en el interior de cualquier etnia.<sup>85</sup>

En el transcurso de la historia étnica, ocurren transformaciones internas que dan base a nuevas identidades colectivas, sin que esos cambios se reflejen en cambios equivalentes en el nivel de identidad étnica: La etnia contiene dentro de sí, un sistema completo de identidades, que permite organizar la vida social al interior de la etnia y en la relación con *los otros*.

En esta perspectiva, el movimiento indígena frente a la globalización, no es un asunto menor que puede ser reducido a un “conflicto armado” en diferentes regiones. Representa una problemática con múltiples aristas, entre las que la exclusión y su diferencia, han generado una historia de frustraciones, pero también una historia de lucha y de resistencia para hacer respetar sus derechos y su cultura, porque cuanto más un poder político domina un movimiento social, resulta más complejo construir una sociedad democrática. Así, la autonomía de los pueblos indios, apunta hacia una democracia, como cultura en el marco de una cultura de la democracia.<sup>86</sup>

---

<sup>84</sup> Cfr. P. González y M. Roitman. *Democracia y Op. cit.* pp. 11-19.

<sup>85</sup> Cfr. M.E. Chávez. *Op. cit.* p.20

<sup>86</sup> Vid. H. Díaz-Polanco. *Autonomía Regional. La autodeterminación de los pueblos indios*. Siglo XXI Editores. México. 1996.; H. Díaz-Polanco. *La rebelión zapatista y la autonomía*. Siglo XXI editores.

El proyecto propone una democracia plural, participativa y representativa, a la vez étnica y local, y también nacional y universal; redefine las comunidades como localidades, municipalidades y regiones internas, lucha contra la discriminación y la exclusión, económica, cultural y educativa.

De acuerdo a lo expuesto ¿es posible adoptar una vía de desarrollo que en sus formas de producción, consumo y reproducción considere el respeto a los derechos humanos, conocimientos, usos, costumbres?

El desarrollo no tiene porqué estar reñido con las culturas, tendría que ser nutrido por éstas, pensándolas como vetas de creatividad, lo cual, implica que el término desarrollo debiera ser dinámico, cambiante, flexible a cada espacio y situación.

La cultura, no es pues, un instrumento del progreso material: es el fin y el objetivo del desarrollo, entendido en el sentido de realización de la existencia humana en todas sus formas y en toda su plenitud.<sup>87</sup>

Estamos convencidos de que una de las posibles alternativas para establecer una relación entre el desarrollo y la cultura, es el caso de los pueblos indios, donde, es importante reconocer a la nación, como una conformación pluricultural. Considerar todas las esferas sociales, supone el tránsito hacia una sociedad que sienta las bases, para establecer relaciones diferentes, a las que prevalecen en términos de respeto y diálogo, lo cual, necesariamente lleva a replantear la función del Estado, y la relación entre el Estado y su proyecto de modernización con la nación, reconocida por éste -- por lo menos a nivel formal --, como multicultural y multiétnica.<sup>88</sup> Sin embargo, alrededor de la noción de autonomía, se gestan problemas económicos, administrativos, políticos, sociales y culturales, que hacen de su establecimiento y práctica una situación sumamente compleja, porque trastoca la estructura e intereses con relación a la modernización y desarrollo del país. Así, la noción de autonomía a grandes rasgos, se puede ubicar en tres perspectivas:

a) Desde el punto de vista monista, occidental, universalista y excluyente; se expone que el otro, no puede asumir más actitud que la incorporación. Toda autonomía que se

---

México. 1997.; H. Díaz-Polanco. "Autonomía, Territorialidad y Comunidad Indígena. Perspectivas del Estado multiétnico en México" en *Democracia y...* Op. cit.; H. Díaz-Polanco. "Autonomía y Cuestión Territorial" en *Estudios Sociológicos. Núm.* Colegio de México. México. 1992.; L. Villoro. "En torno al derecho de autonomía de los pueblos indígenas" en *Cultura y derechos de los pueblos indígenas de México*. FCE /Archivo General de la Nación. México 1996.

<sup>87</sup> UNESCO. *Nuestra...* Op. cit. p.32

<sup>88</sup> Cfr. M. Bartolomé. *Gente de costumbre y gente de razón*. Siglo XXI Editores. México. 1997. pp. 23-40.

concediera, sería provisional; solo se otorgaría mientras se les transforma como los demás.

- b) La visión dualista, tiende al fundamentalismo y supone verdades mutuamente excluyentes, reconociendo la autonomía, como situación transitoria que debe concluir cuando uno de los opuestos logre absorber al otro.
- c) La visión no dualista, pluriuniversalista e incluyente. Parte del reconocimiento pleno del otro, de la pluralidad fundamental del ser. Cada persona y cada cultura serían centros de sí mismas, con su propia visión del mundo, pero admitirán la existencia de otros centros. También se da por supuesto que el otro existe, que tiene derecho a existir con su diferencia; que sus cosmovisiones y versiones de la realidad pueden coexistir.<sup>89</sup>

Uno de los objetivos de las luchas étnicas, es lograr la autonomía educativa, cultural y política. Las organizaciones políticas étnicas, no se oponen a la soberanía del Estado, ni demandan separarse de éste, simplemente pretenden atender asuntos internos, junto con el reconocimiento estatal de sus propias estructuras político - administrativas. Por lo general, los movimientos autonomistas, intentan asegurar los aspectos de la vida cultural, educativa, política y social de la comunidad o del grupo.

La lucha por la autonomía, es parte de la historia de los pueblos indios, porque en ella, se concentran gran parte de sus demandas, como son: El derecho a la libre determinación y de establecer su condición política, su desarrollo económico, social y cultural; derechos sin discriminación e igualdad y protección ante la ley; libertad de pensamiento, conciencia y creencias religiosas, derecho a tener su propia vida, cultura y emplear su propio idioma; derecho a la seguridad social, vivienda, vestido, educación y nivel de vida adecuados, reconocimiento y derecho a existir y mantener su identidad étnica; derecho de propiedad de tierras que han ocupado tradicionalmente, derecho a mantener dentro de sus asentamientos estructuras económicas y modos de vida tradicionales; derecho a participar en la vida económica, política y social del Estado.<sup>90</sup>

---

<sup>89</sup> Cfr. G Esteva. "Autonomía ámbitos de comunidad. Una visión pluralista radical". en P. González y A. Lomeli, (Coord) *Etnicidad, democracia y autonomía.*, Universidad Nacional Autónoma de México/Centro de Investigaciones Humanísticas de Mesoamérica y el Estado de Chiapas. México. 1995. pp.18-23

<sup>90</sup> Cfr. C. Sánchez. "Las demandas indígenas en América Latina y el derecho internacional" en *Democracia y... Op. cit.* pp. 114-118.

Los conflictos étnicos<sup>91</sup> que se presentaron en la última década en el ámbito mundial, se caracterizaron por el enfrentamiento de estos grupos y el Estado, a diferencia de los que se presentaron antes, que se dieron de manera espontánea, desarticulada y con demandas generales que se orientaban en lo fundamental a situaciones de propiedad territorial, religiosa o cultural; ahora, la situación cambia y los grupos étnicos se articulan en torno a reivindicaciones específicas que tienden a demandar cambios institucionales o constitucionales al Estado y en algunos casos plantean serios cuestionamientos a su legitimidad.

Los movimientos étnicos abarcan una amplia gama de situaciones y responden a una gran diversidad de factores históricos, políticos y culturales, los cuales se vinculan frecuentemente con procesos de dominación (colonización, anexión de territorios, trazado artificial de fronteras) y de construcción nacional, una de cuyas premisas básicas consiste no sólo en consolidar la unidad territorial del Estado sino también crear una población culturalmente homogénea, con un sentido de vínculos étnicos únicos. Este objetivo se traduce en políticas gubernamentales que con frecuencia contradicen las aspiraciones de los grupos étnicos minoritarios o no dominantes y tienden a privarlos de derechos percibidos por ellos como básicos para preservar y desarrollar su identidad colectiva<sup>92</sup>

Si consideramos la forma como se manifiestan actualmente los conflictos étnicos, la etnicidad, se ha convertido en un profundo símbolo de movilización política, y por ello, a los ojos del grupo hegemónico, *la diversidad se vuelve particularmente "subversiva" en el terreno cultural*. Es precisamente en este terreno, donde se llegan a colocar las barreras más efectivas para contener el avance de las fuerzas hegemónicas. Es justamente en el ámbito cultural, donde se establecen códigos específicos que permiten la reproducción de la identidad colectiva de un pueblo y donde se formulan constantemente las percepciones de la realidad. Los esfuerzos por subordinar y hasta eliminar las lenguas de las comunidades en sociedades multiétnicas, mediante políticas

---

<sup>91</sup> Creemos importante referir lo señalado por Stavenhagen: El término "conflicto étnico" cubre una temática muy amplia que incluye toda clase de confrontaciones sociales y políticas. De hecho, podría no ser adecuado usar el término "conflicto étnico" en todas las situaciones que actualmente se han denominado de este modo. Es discutible si el uso de la palabra "étnico" en realidad ayuda a comprender mejor la dinámica y las fuerzas subyacentes que se presentan en situaciones conflictivas o, por el contrario, si el recurso de la supuesta identidad "étnica" de los grupos y actores de dichos conflictos contribuye más a confundir los temas básicos. Dichos problemas con frecuencia se abordan en discusiones teóricas, pero también tienen que ver con situaciones concretas que tienen implicaciones prácticas. Rodolfo Stavenhagen, *Conflictos...* Op. cit. p. 23. ; Cfr. M. Bartolomé. Gente... Op. cit. pp. 164-187.

<sup>92</sup> A. Margolis Op. cit. p.18.

de Estado, son quizás la prueba más clara de que la cultura, se considere un terreno no fácilmente "controlable" y con potencialidades "subversivas".

Puede afirmarse que la defensa de la identidad colectiva del grupo (lingüística, religiosa, educativa y cultural), constituye el ingrediente esencial en todos los movimientos étnicos que tienen lugar en el mundo actual. Sin embargo, varían las distintas percepciones de los propios grupos respecto a los requisitos necesarios para preservar y desarrollar su identidad; así como los medios para lograrlo. Por ello, las reivindicaciones étnicas suelen ser variadas y la confrontación toma caminos diversos, traduciéndose en movimientos que van desde la lucha por el respeto a la identidad colectiva del grupo étnico sin criticar a las instituciones y políticas del Estado, pasan por la resistencia u oposición a medidas o políticas gubernamentales o la aspiración por la autonomía.

Se han reconocido estas demandas a través de la firma de acuerdos promovidos por organismos internacionales o bien han sido elevadas a rango constitucional. Sin embargo, el problema en la práctica, es el reconocimiento de esos derechos por parte del Estado y por lo tanto su ejercicio.

El Estado centraliza su uso privando de ese ejercicio a la sociedad. Así impide el desarrollo de propuestas democráticas donde se reconozca el derecho a la autodeterminación, autonomía regional y descentralización política y administrativa del poder. Es con dichas demandas como reluce el mito étnico racial fundante de la hegemonía monoétnica.<sup>93</sup>

La lucha que han mantenido los pueblos indios por sus derechos, se sintetiza en la búsqueda por mantener su cultura en su sentido amplio, conformada por un conjunto de elementos distintivos de las etnias. Si dejamos de lado los factores anteriormente mencionados (lengua, religión y organización social), que muchos estudiosos incluyen en su concepto de cultura nos quedamos esencialmente con los sistemas de valores, los símbolos y significados, las normas y costumbres que comparten los miembros de una etnia, que distinguen a los de *adentro* de los de *afuera*.

En consecuencia, las características objetivas (lengua, religión, raza, etc.) no constituyen meros atributos externos; son determinantes para orientar la conducta colectiva de quienes los comparten, tanto entre ellos mismos, como con extraños. Entre los factores subjetivos, se cuenta la conciencia individual de pertenencia e

---

<sup>93</sup> M. Roitman. *Op. Cit.* p. 57.



identificación con el grupo (identidad), la internalización de los valores y símbolos compartidos con otros miembros del grupo, y las creencias comunes relativas a los orígenes, las características, la especificidad y el destino del grupo. La conciencia puede ser interna o externa, cuando otros tienen conciencia de la existencia de un grupo étnico aún cuando éste no se presente como tal.<sup>94</sup>

La resistencia india, siendo tan importante, es apenas un complejo juego de fuerzas, intereses y condiciones, tanto sociales como materiales que permiten la sobrevivencia de un grupo étnico. A veces, incluso, la subsistencia del núcleo depende primordialmente del modelo histórico de dominación y de otras circunstancias favorables, pero ajenas al vigor de la resistencia.

En la época contemporánea, sin duda, los apoyos encaminados a defender la pluralidad que pueden ofrecer otros sectores no indios son un factor crucial para el éxito. La autonomía no constituye una opción más por ensayar, un camino que puede tomarse o no. Puede plantearse, que es la vía que mejores perspectivas ofrece a las etnias indígenas para su permanencia y florecimiento. En este sentido, la autonomía regional, supone la ampliación de la territorialidad (y en condiciones nuevas, incluso la actualización de antiguas territorialidades regionales, aunque no los mismos territorios anteriores), es probablemente, la última oportunidad u opción histórica para los pueblos indios.<sup>95</sup>

Con la inclusión de la cultura y la educación en el marco de la sustentabilidad, se plantea la posibilidad de un desarrollo diferente al que se ha venido imponiendo, que implica no postergar más la incorporación a éste, la diversidad de ideas y formas de pensar, a través de todos los grupos que conforman la nación.<sup>96</sup> Esto ha generado la necesidad – convertida en demanda –, de establecer canales de comunicación efectivos, que propicien la participación en la toma de decisiones en torno al "estilo" de desarrollo, que las etnias decidan adoptar en forma autónoma, que tenga como fundamento y punto de partida, a la territorialidad, la educación, la cultura y la identidad. Para que esto suceda, la participación y la concertación son indispensables

---

<sup>94</sup> Cfr. R. Stavenhagen. *La cuestión... Op. cit. pp. 18-19.*

<sup>95</sup> Cfr. H. Díaz-Polanco. *La Rebelión... Op. cit. Capítulo 1.; M. Bartomé. Procesos... Op. cit. pp. 184-191.*

<sup>96</sup> Vid. E. Leff. *Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder.* Siglo XXI Editores, 1998.

con el propósito de plantear, sobre todo, diferencias y desacuerdos en relación al modelo hegemónico que deberán dirimirse y respetarse como parte de una nueva relación con el Estado, espacio en donde no sólo las etnias, sino todos los actores sociales, puedan expresarse y manifestarse, en la búsqueda no de una sociedad armónica y equilibrada, sino, democrática, que tenga como base la diversidad. Se pretende llegar a un espacio de diálogo, en el que seguramente nacerán nuevas diferencias, con la certeza de que podrán ser escuchadas y discutidas, que propicien la ocasión de tejer la intersubjetividad.



## **II. Educación para los Pueblos Indios en el Marco de los Acuerdos Internacionales.**

En los últimos años, se ha enfatizado sobre la interdependencia de las naciones que aumenta, es mayor y no dejara de hacerlo, Se priorizaron los aspectos comerciales, inversión extranjera, circulación de monedas y capitales, etc. Se destaca el rápido progreso de las comunicaciones, transportes y avance tecnológico. Sin embargo, la discusión y difusión de los productos de los procesos educativos y culturales, que es por lo menos tan importante, como la de los procesos económicos, se ha visto reducida.

La impresión de un mundo homogéneo, es no obstante, engañosa. La globalización cultural y educativa, empieza a cobrar forma en los principales organismos: Reuniones Mundiales, Convenios Internacionales y Acuerdos Multilaterales, en materia educativa, nos ha llevado a revisar en este capítulo, aquellos orientados a la atención de los pueblos indios.

### **a) Educación y sociedad.**

El sistema educativo, representa una de las prioridades de los gobiernos y ocupa un lugar importante en las políticas públicas, por lo que el Estado, no ha dejado de planear y organizar la educación, a pesar de las transformaciones estatales que han reducido su participación, en el esquema de los servicios sociales. El sistema educativo está sufriendo una serie de cambios, con el propósito de adecuarlo a la dinámica económica, social y política que prevalece, tanto a nivel nacional, como internacional, dado que durante décadas, la educación y la planeación educativa en América Latina

se consideraron los elementos fundamentales, para lograr el desarrollo económico y social de los pueblos.

El proceso de globalización modificó la institucionalidad económica, social y cultural y educativa de la sociedad, para atender las necesidades de los grupos menos favorecidos. El final del siglo XX, se ha descrito como la *era de la migración*, porque cantidades ingentes de personas atraviesan las fronteras, haciendo que prácticamente todos los países sean más o menos poliétnicos. A consecuencia de todo ello, en muchos países las normas establecidas de la vida política se ven cuestionadas por una nueva *política de la diferencia cultural*. De hecho, con el final de la guerra fría, las reivindicaciones de los grupos étnicos y nacionales han pasado al primer plano de la vida política, tanto en el ámbito interno como en el ámbito internacional.<sup>97</sup>

Al Estado le incumbe, entre otras cosas, atender, promover e intervenir ámbitos en los que el mercado no opera por su escasa rentabilidad, pero en los que están en juego los intereses de grupos sociales más desvalidos.<sup>98</sup> Es difícil imaginar que sea rentable y de interés para los capitalistas invertir en educación dirigida a colectivos como los niños y niñas indígenas, migrantes de países emergentes, campañas de alfabetización de personas adultas, etcétera.

Sólo en un Estado en el que la participación ciudadana sea posible, se pueden afrontar cuestiones tan urgentes como el reconocimiento de la diversidad cultural, así como la importancia política y moral de este proyecto, en la tarea de profundizar en la democracia y asegurar y garantizar la igualdad y justicia social.

En toda América Latina, durante la última década ha ido aumentando la preocupación nacional e internacional por la identidad y los derechos de los pueblos indígenas. Además, especialmente en el contexto del ajuste estructural, la comunidad internacional de desarrollo ha expresado su determinación de atacar los altos niveles de pobreza y extrema pobreza en América Latina, sobre todo en las áreas rurales. La correlación contundente que existe entre etnicidad y pobreza, en donde los pueblos indígenas, mayoritariamente, se encuentran de una manera desproporcionada entre los sectores más pobres de la sociedad, ha hecho que se preste mayor atención al tema de los pueblos indígenas, la reducción de la pobreza y el desarrollo.<sup>99</sup>

---

<sup>97</sup> W. Kymlicka. *Ciudadanía...Op. Cit.*

<sup>98</sup> Cfr. C. Offe. *Contradicciones del Estado del Bienestar*. CONACULTA-Alianza Editorial. México. 1990. pp. 72-104.

<sup>99</sup> A. Deruyttere. "Presentación." en *R. Plant, Pobreza y Desarrollo Indígena: Algunas Reflexiones, Informe técnico*. BID. Washington, D.C. EUA. pp. I-II

Un Estado democrático tiene obligación política y moral de atender también a estos colectivos minoritarios; trabajo que tiene dos dimensiones: una, la de lograr que los grupos mayoritarios y hegemónicos, comprendan a sus nuevos vecinos y pueblos, los acepten, integren y asuman sus deberes de justicia y solidaridad para con ellos; otra, la de ayudar a estos grupos a no renunciar a su identidad, ni abandonar sus referentes culturales, para poder gozar de los mismos derechos y deberes de ciudadanía. Estos colectivos, necesitan tener garantizado el acceso a todos los servicios educativos de que dispone la sociedad que les acoge; deben asegurárseles los recursos para socializarse y crecer sin perder su identidad como miembros de sus pueblos de origen.<sup>100</sup>

El paradigma de cambio y evolución social que sustentaba el desarrollo de los pueblos, en el plano educativo, se tradujo en una serie de postulados concretos y la concepción sobre la educación se configuró mediante la articulación de una triple caracterización:

- a) La educación como factor de desarrollo, postulado que se desdobló en dos tipificaciones: la educación como inversión en capital humano y su condición de formadora de cuadros profesionales o recursos humanos calificados.
- b) La educación como mecanismo de transformación social, función que se desagrega en dos caracterizaciones: la educación como medio de selección y ascenso social y la educación como instrumento de progreso técnico.
- c) Los soportes humanos, fundamentalmente el tipo de maestros que requiere la educación para cumplir su papel en el crecimiento económico<sup>101</sup>

El proyecto neoliberal, entiende la educación, como un servicio que deber ser eficiente y eficaz, se planea en la formación de recursos humanos, además, destaca su papel para la contribución del desarrollo económico y busca capitalizar las inversiones en educación, reduciéndola a una cuestión económica. Oculta sus dimensiones reales, lo que transforma la racionalización de los servicios educativos en un ejercicio limitado y excluyente.

Esta visión corresponde a la economía de la educación, regida por la lógica de la oferta y la demanda, y se presenta, como un proceso neutral cuando en realidad responde a los intereses de grupos dominantes.

---

<sup>100</sup> Vid. H. Giroux. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI Editores. México. 2003.

<sup>101</sup> J. Granja. "Los desplazamientos en el discurso educativo para América Latina" en *Revista Mexicana de Sociología*. UNAM-IIS. 3/97, México.1997. p. 172

Destaca la forma en que se relaciona la educación con la sociedad al ponderar su contribución a la producción y a la productividad y alude al análisis de la planeación de recursos humanos y a la teoría del capital humano.

La educación, es concebida como uno más de los insumos para la producción; un insumo que posee el mismo carácter que las inversiones económicas, como tal, pide regirse por los criterios de rentabilidad y rendimiento, que son empleados en las actividades económicas. Sin embargo, este análisis deja de lado aspectos cualitativos, al centrarse en lo cuantitativo y en este sentido, representa una forma de capital que repercute en la productividad y en los niveles de ingresos; esto implica, considerar a la educación no sólo como un bien de consumo, sino una inversión que necesariamente debe tener una tasa de retorno.

Durante las políticas de expansión educativa propias del modelo desarrollista, estas teorías, fundamentaron el quehacer educativo, cuyo objetivo central, fue generar el acceso a la escuela de todos los sectores de la sociedad; pero lejos de lograrlo, se demostró que el sistema de educación no tenía la capacidad de absorber a los sectores mayoritarios de la población, especialmente al rural e indígena.

La transición entre la llamada década perdida -- los años ochenta -- y los noventa, se caracterizó, porque los nuevos planteamientos que expresaban una renovada concepción sobre lo educativo:

- a) La educación consiste en una inversión en conocimientos.
- b) La educación debe desarrollar la capacidad de aprender a aprender, más que a calificar a una fuerza de trabajo.
- c) La educación y el conocimiento son el eje de la transformación productiva con equidad.<sup>102</sup>

Para los procesos de modernización que se impulsaban, la educación se consideraba un elemento importante, dado que se pretendía elevar la productividad, la equidad social y gobernabilidad democrática.

Con la finalidad de contribuir con estos propósitos, el Banco Mundial, -- como su principal impulsor --, desprendió de su propuesta económica, la orientación del Estado

---

<sup>102</sup> Cfr. CEPAL/UNESCO. *Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad.* Chile. 1992.

hacia la educación básica, para garantizar el acceso a un nivel mínimo de educación (competencias básicas). La reforma se presenta como un factor fundamental para el desarrollo de aptitudes y destrezas, de la capacidad de innovación y creatividad que tenderá a traducirse en una alta competitividad.<sup>103</sup> Sin embargo, aún cuando se han impulsado grandes esfuerzos en el terreno educativo, los resultados han sido limitados, pues en muchos países continúan presentándose problemas de calidad y pertinencia en el ámbito regional.<sup>104</sup>

Las reformas llevadas a cabo en el sector educativo, parten de diagnósticos negativos sobre el funcionamiento del sistema, cuyas características esenciales son: el excesivo centralismo y burocratismo, la falta de innovación, la enseñanza homogénea y de “baja calidad”; altas tasas de deserción, repetición, etc.; en suma, organismos financieros internacionales, gobiernos y técnicos de tendencia neoliberal, califican al sistema educativo de ineficiente e inequitativo.

Las persistentes brechas sociales, incrementaron la proporción de personas que viven en la pobreza y la distribución desigual de la riqueza; dichas brechas se convierten en limitantes de productividad, y de crecimiento económico regional y demoran los procesos de democratización. Los altos índices de repetición y fracaso escolar se concentran en la población rural e indígena.

El panorama desalentador, propicia que las reformas educativas pretendan alcanzar objetivos tales como, la capacitación de los estudiantes para hacer frente a las necesidades de un sistema económico, que requiere de mano de obra productiva para adecuarse a la innovación tecnológica. Las estrategias pretenden mejorar el cuestionado funcionamiento del sistema educativo y reducirlo al mínimo posible, de tal forma que, no implique mayor presupuesto.

Un análisis prospectivo del sector educativo, permite señalar que los bajos salarios y el alto porcentaje del gasto sectorial total que absorben, volverán más apremiante la necesidad de incrementar el gasto en dichos sectores. Es necesario, mejorar las remuneraciones del personal docente, superar la insuficiencia de infraestructura física y materiales didácticos, para cumplir con los objetivos de la reforma educativa.

---

<sup>103</sup> Cfr. UNESCO. *Reunión mundial de educación para todos*. Jomtiem, Tailandia. Paris, Francia.1990.

<sup>104</sup> Vid. P. McLaren. *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Ed. Paidós. Barcelona, España. 1997.



Los procesos de descentralización, mediante la transferencia de responsabilidades a los gobiernos locales se vieron acompañados de la privatización de ciertas funciones educativas y cambios en materia de gestión y asignación de recurso. La calidad, cobertura y pertinencia de la enseñanza, cuya prioridad dependen de las condiciones preexistentes de cada región consiste en elevar la equidad por medio de la ampliación de recursos disponibles y su orientación hacia los niveles preescolar, básico y medio, así como modernizar la gestión de los sistemas educativos.<sup>105</sup>

Después de varios años de poner en marcha estas reformas, no lograron fortalecerse, por lo que se continúan impulsando, con énfasis en los procesos de descentralización, mediante la transferencia de responsabilidades a los niveles de gobiernos regionales y locales, y como un mecanismo para eficientar el sistema educativo.

Las tendencias políticas, económicas, sociales y culturales demandan mayor atención al sector educativo, de lo contrario, se estarían generando las condiciones para mayores contradicciones que pueden derivar en conflictos sociales. Para trascender y superar la problemática del sector educativo, no bastan las buenas intenciones, el optimismo excesivo –como otra visión--, no contempla los efectos negativos; en el terreno educativo, las oportunidades proporcionadas a algunos, refuerzan y agravan las desigualdades sociales.

La situación en que se encuentra la educación, no sólo es producto de sus propias contradicciones, sino también por las generadas y reproducidas por la sociedad. Así, tener un buen sistema educativo, no es suficiente para acabar con la desigualdad, ya que ésta, tiene que ver con la inequitativa distribución de la riqueza, y por lo tanto, del poder y de las oportunidades; sin embargo, lograr una buena educación para las mayorías, puede ayudar a combatir la desigualdad; el que la enseñanza pública fracase, las reproduce.<sup>106</sup>

El optimismo educativo que se plasmó en las políticas educativas del periodo del Estado benefactor, en el sentido, de considerar que la educación impulsaría el desarrollo económico y posibilitaría una distribución del ingreso más equitativa, no se realizó. Es necesario comprender las deficiencias de este modelo y los factores que

---

<sup>105</sup> E. Gigante. *Reconocimiento Op. Cit.* pp. 82-83.

<sup>106</sup> Cfr. UNESCO. *Nuestra... Op.Cit.* pp.29-39.

determinaron su inviabilidad, y al mismo tiempo, analizar los efectos reales y potenciales de la aplicación de políticas educativas neoliberales en América Latina.

En torno a la reforma de la educación indígena, la equiparación entre cultura, lengua y/o grupo étnico correspondiente, es a todas luces, un error que no resiste argumentación socioeducativa alguna. Esto se traduce en una contribución a la tendencia a estereotipar a los individuos, de acuerdo con sus identidades étnicas o la nacionalidad que indica su pasaporte o la lengua que hablan sus padres en su casa, o sus abuelos en los respectivos lugares de origen. No se trata de defender la creencia, por otra parte infundada, de que todos esos factores (lengua, origen geográfico, identidad, etc.) no contribuyen a la construcción cultural. La idea que defendemos es la de no reducir la cultura a uno solo de esos factores o a la simple suma de todos ellos.

Contrariamente a lo que podría pensarse, la inmensa mayoría de los países son plurilingües, es decir, en su seno se hablan dos o más lenguas. El plurilingüismo es, por consiguiente, la norma y el monolingüismo la excepción. Son factores lingüísticos, sociales y políticos los que determinan, en un contexto dado, las diversas situaciones posibles entre las lenguas.<sup>107</sup>

Más que por el tamaño del grupo lingüístico, las lenguas minoritarias se definen por los derechos sociales, o sea, por su falta o desigual equiparación a las mayoritarias, si bien, desde el prisma lingüístico, son susceptibles de abarcar toda la gama de situaciones posibles: variedades, dialectos, lenguas preestandarizadas, estandarizadas y cultas.<sup>108</sup>

Los procesos de la diversidad lingüístico-cultural, se producen en naciones orgullosas de la unidad política recién lograda y empeñadas en conservarla a toda costa, lo que ha implicado la ausencia de reconocimiento de cualquier realidad diversa, política, cultural o religiosa que pudiera considerarse incompatible con dicha unidad.

Si antes dijimos que el plurilingüismo -los países plurilingües- es la norma y el monolingüismo la excepción, lo contrario podría decirse de la educación bilingüe. Su validación teórica como el sistema para atender a los niños desconocedores de las lenguas oficiales, y hablantes, por lo general, de lenguas minoritarias, no deja de

---

<sup>107</sup> Cfr. UNESCO. *La educación en un mundo plurilingüe*, Paris, Francia. 2003.

<sup>108</sup> Cfr. E. Hammel. *Op.Cit.* pp.130-138.

afirmarse y su práctica de extenderse por todo el mundo. Para llegar hasta aquí, esta modalidad educativa ha tenido que vencer no pocos obstáculos, empezando por la opinión francamente hostil al bilingüismo infantil. Sin embargo, respecto a la atención de las diferencias lingüísticas, es cierto que la mayoría de los programas escolares bilingües que se practican hoy día, son de transición, es decir, orientados al cambio lingüístico del educando.

En los años ochenta, surgió la educación bilingüe intercultural (EBI) -también llamada educación intercultural bilingüe (EIB)- como un paso adelante en el proceso bilingüe que comentamos, si bien continúa coexistiendo con la educación bilingüe bicultural, esta propuesta alternativa concibe lo bilingüe y lo intercultural en una doble y complementaria dimensión de un mismo proceso educativo.<sup>109</sup>

La educación intercultural es definida por algunos Estados nacionales, como sinónimo de “bicultural”, con el fin de despojarlo de la connotación que ésta pudiera tener de enfrentamiento entre dos culturas y aproximarla más a la noción de pluralismo cultural.<sup>110</sup> Los proyectos bajo la etiqueta de bicultural, por lo general, no han cumplido sus objetivos, ya que, lo bicultural presupone la existencia de dos sistemas culturales, que pueden tener un nivel de relación en un plano de igualdad, y no es este, el tipo de relación entre las etnias indígenas y el sistema cultural mestizo occidental, ello implica, la relatividad del término cultural, ya que se trata en realidad de la existencia de múltiples expresiones culturales en búsqueda de su referente principal. En este tránsito, el sistema cultural dominante tiene relaciones fundamentalmente bilaterales con las etnias indígenas, al promover la fragmentación y retardar históricamente el proceso de interculturalización sin dominación ni dependencia.<sup>111</sup>

La interculturalidad en el proceso educativo bilingüe, se plantea como el manejo de dos o más códigos que posibilitan desenvolverse sin problemas en las respectivas culturas, es decir, una educación orientada principalmente a mantener abiertos los canales de

---

<sup>109</sup> Cfr. H. Muñoz. “Educación, Lenguas, Culturas” en *Revista Iberoamericana de Educación Número 17 - Educación Bilingüe Intercultural*, mayo-agosto. España. 1998. y H. Muñoz. “¿Qué política educativa refleja la enseñanza en las escuelas indígenas?” en *Inclusión y Diversidad Op. Cit.*

<sup>110</sup> Cfr. X. Lluch y J. Salinas. “Uso (y abuso) de la interculturalidad” en *Cuadernos de Pedagogía Núm. 252*. México, Noviembre, 1992.

<sup>111</sup> Cfr. J. Hernández-Díaz. “¿La educación indígena es una educación bilingüe?” en *Inclusión y Diversidad...Op. Cit.*

transmisión, adquisición y reproducción de la cultura indígena y, paralelamente, a favorecer la adquisición de otros códigos de comunicación, conocimiento y comportamiento; así como, la ampliación del código de referencia, mediante la adopción de elementos indispensables, para afrontar los cambios inevitables que tienen lugar por el contacto o choque entre culturas, así como por las dinámicas propias. En este caso, la educación sería el proceso que facilitaría la articulación armónica e integral de lo nuevo a partir de una matriz cultural propia.

La modalidad antes señalada es bilingüe, ya que los niños desarrollan el conocimiento de su propia lengua y se instruyen a través de ella, al mismo tiempo, que aprenden una segunda lengua, generalmente la oficial del país respectivo. Es, por otro lado, intercultural, ya que parte de la cultura propia de los educandos, para su revalorización y promoción, para así conseguir la plena identificación con ella, al mismo tiempo que, les facilita la apropiación de técnicas y prácticas pertenecientes a otros pueblos. De esta forma, se consigue una capacidad propia y libre en los educandos, para la selección y generación de respuestas acordes con sus concepciones de vida y en respuesta a sus necesidades cotidianas de supervivencia y desarrollo.

Una vez asumido el carácter global e integrador de la cultura, la interculturalidad trasciende el sistema escolar y también el ámbito educativo, sin poder reducirse sólo a él y sin responsabilizar de ésta, únicamente a la población indígena, sino que ha de involucrar a toda la sociedad, para poder así fomentar un auténtico conocimiento y comprensión recíproca.

### **b) Educación Indígena y Acuerdos Internacionales.**

Los pueblos indios no pueden permanecer al margen del desarrollo educativo, es el momento de generar mecanismos, que permitan la convivencia entre todos los grupos que conforman la sociedad, teniendo como base su reconocimiento y respeto a su diferencia. A partir de la segunda mitad del siglo pasado, sus demandas son reconocidas por organizaciones internacionales y han sido motivo de modificaciones a las constituciones nacionales. Sin embargo, la denuncia permanente de los grupos marginados en forma general y las agresiones socioculturales y educativas a las

comunidades indígenas, en particular, se fueron dando en forma creciente en diversos foros internacionales que retomaban, modificaban y actualizaban algunos acuerdos surgidos en años anteriores.<sup>112</sup>

Uno de los logros de la última década en la lucha política de los pueblos indios, ha sido, el reconocimiento y aceptación del pluralismo étnico en el seno de las constituciones y los proyectos educativos nacionales.<sup>113</sup> La constatación de que existe una multiplicidad de pueblos diferentes, cada uno de los cuales, es portador de una cultura distintiva; ya no se ve como un lastre que debe eliminarse, ni como un obstáculo a vencer, sino, por el contrario, se reconoce que la diversidad étnica y cultural, puede ser un recurso potencial en la educación de enorme valía.

Lo que aquí conviene destacar, es que ya no se plantea solamente tomar en cuenta la opinión y las aspiraciones de los pueblos indios y admitir su participación, sino afirmar, que son ellos mismos, quienes deben tomar en sus manos las riendas de su proyecto educativo y cultural. Se les reconoce como sociedades culturalmente diferenciadas y, en consecuencia, legítimamente capaces de construir proyectos educativos autónomos, dentro de los Estados nacionales de los que forman parte, por causa del devenir histórico.<sup>114</sup>

La influencia del movimiento indígena, en la progresiva aceptación de un mayor pluralismo por parte del Estado y de la sociedad, es indiscutible en América Latina, desde que empezó a cobrar fuerza en los años setenta y se expandió y fortaleció en los ochenta, período de crisis económica, pero de recuperación democrática. Esta progresiva toma de conciencia supone, en primer lugar, la constatación de la dimensión cuantitativa de la población:

---

<sup>112</sup> Cfr. B. Clavero. *Derecho indígena y cultura constitucional en América*. Siglo XXI Editores. México, 1994. pp. 66-85.

<sup>113</sup> En la década pasada, más de diez países modificaron sus Constituciones para introducir distintas formas de reconocimiento a la diversidad. Entre los países figuran Argentina (1994), Bolivia (1994), Brasil (1998), Colombia (1991), Chile (1993), Guatemala (1985), México (1992), Nicaragua (1987 y 1995), Panamá (1995), Paraguay (1992) y Perú (1993). Al respecto Vid. M. Gómez. "Derecho indígena y constitucionalidad: El caso Mexicano" en M. Gómez. *Derecho Indígena INI*, México 1997.; M. Gómez. "Pueblos Indígenas en América Latina. Entre el Estado y la Nación" en *Anuario Social y Político de América Latina y el Caribe* FLACSO/UNESCO. Nueva Sociedad. Año 5, México, 2000.; E. Gigante. *Reconocimiento...Op. Cit.* p.63

<sup>114</sup> Cfr. UNESCO. *La educación...Op. Cit.*

Hablar de diversidad lingüística, es referirse al gran número de lenguas que se hablan en el mundo: según las distintas estimaciones, hay entre 6000 y 7000 lenguas.<sup>115</sup>

En América Latina, la población indígena represente un 10%, el 25 % de la población pobre y 40 % de la población rural. Son 400 grupos étnicos diferentes.<sup>116</sup>

Una de las principales reivindicaciones indígenas en las últimas décadas, se orienta al reconocimiento de sus derechos culturales y educativos en el plano nacional e internacional. Así, en cuanto a este sector se refiere, es patente una mayor presencia indígena en organismos internacionales relegada, entre otros aspectos, en una creciente atención a sus demandas y en una más visible participación en la elaboración de normas, acciones y recomendaciones a ella dirigidas. Las reivindicaciones, contienen una demanda de pluralismo social, cultural y educativo, y suponen, la superación definitiva del indigenismo tradicional, cuya crítica ya fue abiertamente planteada, convirtiéndose ahora las organizaciones indígenas, de meros intermediarios de sus problemas, en interlocutores directos.<sup>117</sup>

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) en 1989, consensó el Convenio 169 en su Conferencia General congregada en Ginebra, el 7 junio 1989, en su septuagésima sexta reunión, lo que constituiría un avance importante del sistema jurídico internacional, en materia de derechos indígenas en lo general y, educativo en lo particular. Es importante destacar, su reivindicación incorporada al nuevo convenio de la OIT de 1989, sobre, protección de los pueblos indígenas y tribales.

El Convenio 169, se convertiría en una nueva versión del Convenio 107 de la Reunión de Expertos para la Revisión del Convenio sobre Poblaciones Indígenas y Tribales en su cuadragésima reunión, a la que asistieron representantes de la ONU, OMS, la FAO, la UNESCO, el Banco Mundial y el Instituto Indigenista Interamericano.<sup>118</sup>

---

<sup>115</sup> *Ibid.* P.12

<sup>116</sup> Datos proporcionados por Anne Deruyttere Jefa de la Unidad de Pueblos Indígenas y Desarrollo Comunitario, SDS/IND Departamento de Desarrollo Sostenible del Banco Interamericano de Desarrollo. Conferencia Magistral en el marco del Diplomado Desarrollo y Pueblos Indios del INAH, 2003.

<sup>117</sup> Cfr. C. Sánchez. *Las demandas... Op. Cit.* pp. 93-94; E. Gigante. *Reconocimiento... Op. Cit.* p.67

<sup>118</sup> Organización Internacional del Trabajo. Convenio 107 relativo a la protección e integración de las poblaciones indígenas y de otras poblaciones tribales y semitribales en los países independientes, 1957. Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo: Convocada en Ginebra por el Consejo de Administración de la Oficina Internacional del Trabajo, y congregada en dicha ciudad el 5 junio, en su cuadragésima reunión. 1957.

El Convenio 169 de la OIT, al incorporar las demandas indígenas y convertirlas en derechos universalmente reconocidos, sería el instrumento jurídico internacional más importante, para regularlos desde diferentes ámbitos de interés y como resultado de diversas consultas iniciadas desde 1986, no sólo con gobiernos y organizaciones no gubernamentales, sino también con la participación de los mismos Pueblos Indígenas.

A pesar de la importancia del Convenio, a la fecha solamente algunos países lo han ratificado entre los que se pueden señalar: Bolivia, Colombia, Costa Rica, Guatemala, Honduras, México, Noruega, Paraguay y Perú.

Abordar el problema de la ética, la educación y la cultura a partir de los acuerdos internacionales, nos invita a revisar el Convenio 169, que en su artículo 5 señala:

Al aplicar las disposiciones del presente Convenio: a) deberán reconocerse y protegerse los valores y prácticas sociales, culturales, religiosos y espirituales propios de dichos pueblos y deberá tomarse debidamente en consideración la índole de los problemas que se les plantean tanto colectiva como individualmente; b) deberá respetarse la integridad de los valores, prácticas e instituciones de esos pueblos; c) deberán adaptarse, con la participación y cooperación de los pueblos interesados, medidas encaminadas a allanar las dificultades que experimenten dichos pueblos al afrontar nuevas condiciones de vida y de trabajo.<sup>119</sup>

Para la atención de lo antes mencionado, el Convenio 169 señala en su artículo 7, el mejoramiento de las condiciones de vida y de trabajo y del nivel de salud y educación de los pueblos interesados, con su participación y cooperación, deberá ser prioritario en los planes de desarrollo económico global de las regiones donde habitan.

En su parte IV, sobre la Formación Profesional, en su artículo 21 y 22, plantea que los miembros de los pueblos interesados podrán disponer de medios de formación profesional por lo menos iguales a los de los demás ciudadanos. Considerar medidas para promover la participación voluntaria de miembros de los pueblos interesados en programas de formación profesional de aplicación general.

Cuando los programas de formación profesional de aplicación general existentes no respondan a las necesidades especiales de los pueblos interesados, los gobiernos deberán asegurar, con la participación de dichos pueblos, que se pongan a su disposición programas y medios especiales de formación.

---

<sup>119</sup> OIT/INI. Organización Internacional del Trabajo, *Convenio 169. X aniversario de su vigencia en México*. INI. México. 2001. p.8.

Los programas especiales de formación deberán basarse en el entorno económico, las condiciones sociales y culturales y las necesidades concretas de los pueblos interesados. Todo estudio a este respecto deberá realizarse en cooperación con esos pueblos, los cuales deberán ser consultados sobre la organización y el funcionamiento de tales programas.

En su parte VI, el Convenio destaca el uso de la Educación y Medios de Comunicación para adaptar medidas y garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional.

Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales económicas y culturales.

Las autoridades deberán asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar.

Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárselas recursos apropiados con tal fin.

El artículo 28 del Convenio señala:

- I. Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo.

Se recomienda adoptar medidas acordes a las tradiciones y culturas de los pueblos interesados, a fin de darles a conocer sus derechos y obligaciones, especialmente en lo que atañe al trabajo, a las posibilidades económicas, a las cuestiones de educación, salud y servicios sociales.

Se adaptarán medidas de carácter educativo en todos los sectores de la comunidad nacional, y especialmente en los que estén en contacto más directo con los pueblos



interesados, con objeto de eliminar los prejuicios que pudieran tener con respecto a esos pueblos. A tal fin, deberán hacerse esfuerzos por asegurar que los libros de historia y demás material didáctico ofrezcan una descripción equitativa.<sup>120</sup>

Por su parte, la Primera Conferencia Internacional de los Derechos Culturales y de Propiedad Intelectual de los Pueblos Indígenas en el ámbito de la educación, realizaría las siguientes recomendaciones:

- 1.4. Priorizar el establecimiento de educación indígena, centros de investigación y enseñanza para promover su conocimiento, y costumbres ambientales y prácticas culturales.<sup>121</sup>

En 1995, se efectuó el Congreso Internacional de Educación Intercultural Bilingüe – América Indígena – convocado por los Ministerios de Bolivia y Guatemala con el apoyo de la Red interagencial de Cooperación. Un año después se realizó el Segundo Congreso Internacional de Educación Intercultural Bilingüe –Las lenguas indígenas dentro y fuera de la escuela -- con la participación en cada uno de los eventos de más de 15 países latinoamericanos. Por otro lado, se llevaron a cabo tres reuniones de consulta técnica convocadas por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura: la primera, en colaboración con la Secretaría de Educación Pública en la Ciudad de México en 1995, con la temática referida a las Políticas Educativas Gubernamentales para las poblaciones Indígenas; la segunda, en colaboración con la Secretaría de Educación de Bolivia, con la temática sobre la formación y capacitación de docentes en educación Intercultural Bilingüe, y la tercera, en la ciudad de Oaxaca, en mayo de 1997, sobre actividades de capacitación y sensibilización en educación Intercultural Bilingüe.<sup>122</sup>

En la II Conferencia Iberoamericana de Educación con la Declaración de Guadalupe referida a la Cooperación Iberoamericana en el Campo de la Educación, se resalta la especial relevancia del papel que la educación debe desempeñar al servicio de una comunidad que *se asienta en la democracia, el respeto a los derechos humanos y las*

---

<sup>120</sup> Cfr. *Ibid.* 8-12.

<sup>121</sup> Primera Conferencia Internacional de los Derechos Culturales y de Propiedad Intelectual de los Pueblos Indígenas del 12 al 18 de Junio de 1993 en la región de Aotearoa de Nueva Zelanda. En esta reunión se consideraron una amplitud de puntos significativos que incluyen: El valor del conocimiento indígena, biodiversidad y biotecnología, el manejo tradicional ambiental, artes, música, lenguaje y otras formas culturales, espirituales y físicas, emitiéndose la Declaración del Mataatua atendida por cerca de 150 delegados de catorce países.

<sup>122</sup> E. Gigante. *Reconocimiento... Op. Cit.* 76-77.

*libertades fundamentales» y que se compromete, con el desarrollo económico y social de nuestros pueblos, la plena vigencia de los derechos humanos, la ampliación de los cauces democráticos, el fortalecimiento de nuestros sistemas institucionales y el respeto a los marcos de derecho internacional. Las Acciones Destinadas a Cooperar en el Apoyo a los Procesos de Democratización de la Educación:*

I. Articular programas de cooperación técnica y económica para apoyar la generalización de la educación básica con un nivel de calidad adecuado, particularmente en el caso de los países con mayores carencias. En este empeño deberán hacerse compatibles el reconocimiento de las peculiaridades culturales a través de una educación bilingüe-intercultural con la promoción del buen uso y enriquecimiento de las lenguas...<sup>123</sup>

Por otro lado, en la V Conferencia Iberoamericana de Educación, haciendo alusión a la Conferencia de Jomtien, Tailandia, en 1990, se planteó: que pese a la afirmación realizada hace más de cuarenta años del derecho a la educación para todas las personas, todavía persisten en todo el mundo graves diferencias en el acceso a ésta. Asimismo, se reconoció que la educación puede contribuir a lograr un mundo más seguro, más sano, más próspero y ambientalmente más puro, y favorecer el progreso social, económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional.<sup>124</sup>

Al mismo tiempo y con la referencia al Plan de Acción de la Cumbre Social de Copenhague se destaca que el componente vital en la lucha mundial contra la pobreza debería ser la creación no sólo de empleo para todos, sino de empleos productivos que permitan a las personas salir y sacar a sus familias de la pobreza. Para ello, un objetivo importante debe ser: proteger la integridad de las culturas y los modos de vida autóctonos, así como erradicar la discriminación en todas sus formas, promover la igualdad de oportunidades, la utilización de la educación como fuerza integradora y un mayor acercamiento entre el gobierno y el pueblo.<sup>125</sup>

Debemos destacar la Declaración Americana sobre Derechos de los Pueblos Indígenas, que en su Sección tercera señala:

4. ... los programas educativos se efectuaran en lenguas indígenas e incorporarán contenido indígena, y proveerán también el entrenamiento y

---

<sup>123</sup> OEI, II Conferencia Iberoamericana de Educación con la Declaración de Guadalupe referida a la Cooperación Iberoamericana en el Campo de la Educación. España, 21 de junio de 1992.

<sup>124</sup> OEI, Conferencia Iberoamericana de Educación, Buenos Aires Argentina, 7y 8 de septiembre de 1995.

<sup>125</sup> ONU. Cumbre Social de Copenhague, 1995.

medios necesarios para el completo dominio de la lengua o lenguas oficiales.<sup>126</sup>

En artículo IX, referido a la educación, plantea:

1. Los pueblos indígenas tendrán el derecho a: establecer e implementar sus propios programas, instituciones e instalaciones educacionales; preparar y aplicar sus propios planes, programas, currículos y materiales de enseñanza; y a formar, capacitar y acreditar a sus docentes y administradores.
2. Los Estados tomarán las medidas necesarias para garantizar que dichos sistemas garanticen igualdad de oportunidades educativas y docentes a toda la población, y su complementariedad con el sistema educativo nacional.
3. Los Estados garantizarán que dichos sistemas sean iguales en todos sus aspectos a los ofrecidos al resto de la población<sup>127</sup>

Por otro lado, el 25 y 26 de septiembre de 1997 en Mérida, Venezuela, se llevó a cabo la VII Conferencia Iberoamericana de Educación con la temática “El Respeto y la Promoción del Pluralismo”, cuyo planteamiento en su punto 3 señala:

La escuela debe ser capaz de formar personas que sepan desenvolverse y enfrentarse con éxito a la incertidumbre, que sepan tomar decisiones, que desarrollen satisfactoriamente sus competencias básicas y afiancen su identidad en la pluralidad. Los escenarios educativos que la escuela construye y/o acoge, tanto formales como informales, deben facilitar, además del aprendizaje individual, la interacción entre iguales, el aprendizaje cooperativo, el cultivo de la autonomía, el ejercicio del dialogo y el esfuerzo personal como entrenamiento para superar las dificultades y como aprendizaje para aquellas que puedan presentarse a lo largo de toda la vida. Para ello, debe integrar en su cotidianidad, y no sólo en los documentos legales que la regulan, valores propios de una comunidad democrática, equitativa y justa, basados en derechos y deberes de sus miembros para una convivencia respetuosa y feliz.<sup>128</sup>

Asimismo, la VIII Conferencia Iberoamericana de Educación promovería las siguientes concepciones en su punto 4:

---

<sup>126</sup> Cfr. OEA. Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Aprobada por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos el 27 de febrero, en su sesión 1333a. durante su 95 Período Ordinario de Sesiones. Sección Tercera, 1997.

Es importante destacar la importancia de la aprobación de este documento internacional en materia de Derechos Humanos en lo general y de la educación en lo particular y, el proceso que se siguió para su aprobación: El proyecto fue examinado por un grupo de trabajo de composición abierta entre períodos de sesiones establecido en virtud de la resolución 1995/32 de la Comisión de Derechos Humanos, de 3 de marzo de 1995. A finales de 1997, el grupo de trabajo que examina el proyecto de declaración había celebrado tres períodos de sesiones. El primero de ellos se celebró en Ginebra, del 20 de noviembre al 1º de diciembre de 1995, el segundo, del 21 de octubre al 1º de noviembre de 1996 y el tercero, del 27 de octubre al 7 de noviembre de 1997. Al igual que hizo el Grupo de Trabajo sobre Poblaciones Indígenas, este grupo de trabajo ofreció a los representantes de los gobiernos y de las organizaciones indígenas y no gubernamentales la oportunidad de presentar abiertamente sus puntos de vista, así como de celebrar consultas y deliberar sobre los diferentes artículos del proyecto de declaración.

<sup>127</sup> *Idem.*

<sup>128</sup> OEI. VII Conferencia Iberoamericana de Educación en Mérida, Venezuela, 25 y 26 de septiembre de 1997.

Desarrollar políticas orientadas a garantizar la igualdad de oportunidades y la calidad de las alternativas educativas, así como programas intersectoriales compensatorios, con atención prioritaria a los sectores más rezagados, sustentados en el principio de la equidad y orientados a la prevención de la exclusión social.<sup>129</sup>

Finalmente, en la IX Conferencia Iberoamericana de Educación, se postuló, que con frecuencia coexisten, por una parte, el dinamismo de un sector de la población que avanza aceleradamente hacia una sociedad basada en el conocimiento y la información y, por la otra, grupos de personas analfabetas, de adultos que nunca cursaron o no terminaron su instrucción básica obligatoria y de niños, niñas y jóvenes que permanecen al margen de los servicios educativos.

Numerosos habitantes de la región --los grupos indígenas entre ellos-- se localizan en las zonas más inhóspitas, aisladas y dispersas. Con frecuencia, todavía carecen de servicios educativos, o la atención que reciben es insuficiente o inadecuada para responder a sus necesidades y aspiraciones. Paradójica y lamentablemente, tales carencias son experimentadas también en los sectores marginales de nuestras ciudades. Por motivos de diverso orden --históricos y culturales, de disponibilidad de recursos y dificultades de acceso, entre otros-- quienes más requieren de servicios educativos de calidad son quienes tienen un acceso más restringido a ellos.

Se reafirma el compromiso de los Estados participantes con la educación pública de buena calidad para la generación de las condiciones que permitan que toda nuestra población tenga acceso a una educación básica que facilite procesos de aprendizaje permanente.

La equidad educativa no se limita solamente al acceso universal a los servicios, sino que requiere de una atención diferenciada que responda a la variedad de necesidades que presentan cotidianamente los alumnos.

Se fortalecerá una educación para la paz en estos países a partir del rechazo de toda forma de intolerancia, incluyendo la xenofobia y el racismo, así como para promover y proteger los derechos de los grupos más vulnerables de la sociedad.

---

<sup>129</sup> OEI. VIII Conferencia Iberoamericana de Educación celebrada en Sintra, Portugal, el 9 y 10 de julio de 1998.

Impulsaran políticas y programas compensatorios, orientados a reducir la desigualdad en el acceso a la educación y ampliar las oportunidades de los grupos sociales más desfavorecidos.

Se promoverán, con los pueblos indígenas de la región, una educación que contribuya a la conservación y al cultivo de sus lenguas y sus culturas, y les permita participar de manera plena en la vida nacional.<sup>130</sup>

Por otra parte, en el Proyecto de Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de la ONU, se advierten modificaciones substanciales que representarían un reconocimiento importante para la consolidación del respeto a la diferencia. Se reconocen los derechos fundamentales en materia social, cultural y educativa de los pueblos indígenas; el goce de sus libertades y el respeto a sus valores; el derecho a decidir sus prioridades y el control sobre su desarrollo; el derecho a mantener y practicar sus costumbres y, el reconocimiento de la importancia de conservar y promover su idioma.<sup>131</sup>

Básicamente el Convenio 169 de la OIT y la Convención sobre Diversidad Biológica se han convertido en valiosas herramientas para la preservación y promoción de las demandas fundamentales de los indios y el desarrollo sustentable, y son producto de la participación y consulta de organismos gubernamentales, no gubernamentales y Pueblos Indígenas. Asimismo, el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas<sup>132</sup> cuyo objeto sería, el de establecer un mecanismo destinado a apoyar los procesos de autodesarrollo de pueblos, comunidades y organizaciones indígenas de América Latina y del Caribe.

---

<sup>130</sup> OEI. IX Conferencia Iberoamericana de Educación en La Habana, Cuba, el 1° y 2 de julio de 1999

<sup>131</sup> Las poblaciones indígenas se convirtieron -- con su lucha -- en grupos de presión para promover sus intereses en los foros nacionales e internacionales en los documentos finales de las últimas conferencias celebradas por las Naciones Unidas, entre ellas, la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (Río de Janeiro (Brasil), 1° a 12 de junio de 1992); Conferencia Técnica y Ambiental de las Naciones Unidas sobre los Pueblos Indígenas en Santiago, Chile desde el 18 al 22 Mayo 1992 (E/CN.4/Sub. 2/1992/3 I); Conferencia Mundial de los Pueblos Indígenas sobre Territorio, Medio- Ambiente, y Desarrollo, (Kari-Oca, Brasil, 25-30 Mayo 1992); la Conferencia Mundial de Derechos Humanos (Viena, Austria), 14 a 25 de junio de 1993); la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (El Cairo, Egipto), 5 a 13 de septiembre de 1994); la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social (Copenhague (Dinamarca), 6 a 12 de marzo de 1995) y la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, China), 4 a 15 de septiembre de 1995).

<sup>132</sup> El Convenio Constitutivo del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, firmado en Madrid el 24 de julio de 1992 en la ocasión de la II Cumbre de los Estados Iberoamericanos en presencia de representantes de pueblos indígenas de la región

Los productos de estos convenios y de la convención, son el punto de partida para el cumplimiento de los objetivos del desarrollo sostenible en lo económico, político, social, cultural, educativo y ecológico, al considerarlos como un elemento indispensable de la comunicación, y fomentar la democracia y la participación de los diferentes grupos que conforman la sociedad.

Se colocaría al ser humano como centro, sujeto y actor del desarrollo, con la finalidad de lograr un desarrollo integral, que conduzca a la realización plena de la capacidad creativa y productiva, elevando su calidad de vida, con la pretensión de superar la pobreza y teniendo presente el respeto a los derechos civiles y humanos, por lo tanto, a la vida en todas sus manifestaciones. Así, el desarrollo debe considerar no sólo la calidad de vida, sino también el respeto a los distintos estilos de vida.<sup>133</sup>

El creciente interés de la opinión pública en las poblaciones indígenas y un largo proceso de negociaciones internacionales, en el que participaron las organizaciones indígenas, indujeron a la comunidad internacional a proclamar 1993, el Año Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo, y, posteriormente, al período 1994-2003, Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo<sup>134</sup>.

Además, desde 1995 se ha celebrado, el 9 de agosto, el Día Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo. Cada una de estas medidas ha tenido importancia en la lucha por el reconocimiento de los derechos culturales y educativos de las poblaciones indígenas, medidas que cobran mayor significación con el documento histórico relacionado con los derechos humanos y aprobado por las Naciones Unidas hace más de cincuenta años: la Declaración Universal de Derechos Humanos. En la Declaración se reconoce la dignidad inherente a todo ser humano y se establecen en detalle los derechos de que deben disfrutar todos, "sin distinción de ningún tipo por motivo de raza, color, sexo, idioma, religión, convicciones políticas o de otra índole, origen nacional o social, propiedad, nacimiento u otra condición.

Existen pocas leyes, que consagren los derechos fundamentales de los Pueblos Indígenas. En el ámbito internacional, algunos países no han ratificado los instrumentos jurídicos en esta materia. Habría que tomar en cuenta, que se presentan

---

<sup>133</sup> Cfr. UNESCO. *Nuestra... Op. Cit.* pp.29-31.

<sup>134</sup> ONU. Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo. Resolución 48/163, adoptada por consenso en las Naciones Unidas el 21 de diciembre de 1993.

problemas al momento de implementar las normas jurídicas; decir, el espíritu de la ley, establece una situación jurídica distinta a la que se produce en la realidad. Adicionalmente, se debe enfatizar, que los derechos indígenas no pueden ser interpretados solamente a la luz del derecho común. En diversos países, se aplica una interpretación distinta a la visión de estos pueblos. De igual forma, en reiteradas ocasiones, dentro del proceso de formación de las leyes, no se toma en cuenta su punto de vista. Ello es contradictorio, porque en última instancia, son a estos pueblos a los que van dirigidas las normas jurídicas.

Para concluir el Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo, hace falta, elaborar en cooperación con los gobiernos, programas de capacitación en derechos humanos para las poblaciones indígenas, incluso, la preparación de materiales didácticos apropiados, de ser posible en los idiomas vernáculos.

Preparar cursos de capacitación y programas de asistencia técnica para las poblaciones indígenas en esferas como el diseño y la gestión de proyectos, el medio ambiente, salud y educación, y promover el intercambio de experiencias y conocimientos entre las poblaciones indígenas de diferentes regiones y establecer escuelas indígenas e instituciones de nivel universitario, apoyarlas y colaborar con los organismos pertinentes de las Naciones Unidas; participar en la revisión de los textos escolares y los contenidos de los programas de estudio, a fin de eliminar el contenido discriminatorio, y promover el desarrollo de las culturas indígenas y, cuando proceda, en los idiomas y grafías indígenas; preparar programas de enseñanza indígenas para las escuelas y los institutos de investigación.

El cincuentenario de la Declaración Universal constituyó una oportunidad especial para que la comunidad internacional reflexionara acerca de los progresos alcanzados en el mejoramiento de las vidas de los desposeídos y se adoptaran medidas eficaces para enfrentar los desafíos que aún quedan por delante. Se podrían realizar esfuerzos especiales para aumentar el bienestar de las poblaciones indígenas y convertir en realidad los derechos básicos y las libertades fundamentales proclamados en la Declaración Universal de Derechos Humanos, para el disfrute de toda la humanidad y no sólo de algunos pocos de nosotros. En este sentido, la universalidad, indivisibilidad e interdependencia de los derechos humanos cobran importancia capital.

En el proyecto de declaración se reconocen los derechos humanos básicos y las libertades fundamentales de las poblaciones indígenas y se pide a los Estados que respeten y acaten cualquier instrumento jurídico convenido entre ambas partes. En el proyecto de declaración se hace hincapié, en el derecho de las poblaciones indígenas a ser libres y a disfrutar de igualdad con todas las demás personas y poblaciones en dignidad y con derechos; el derecho a la libre determinación y a decidir libremente su estatuto político y su desarrollo económico, social y cultural; el derecho a practicar y revitalizar sus tradiciones culturales y sus costumbres, y también el derecho a cultivar y enseñar sus tradiciones espirituales y religiosas; el derecho a establecer y supervisar sus sistemas de enseñanza y las instituciones que proporcionan instrucción en sus propios idiomas; el derecho a participar plenamente en todos los niveles de adopción de decisiones en cuestiones que puedan afectar a sus derechos, sus vidas y su destino; el derecho de las poblaciones indígenas a sus tierras, territorios y recursos. Finalmente, enfatizaremos los objetivos culturales de la Primera Conferencia Internacional de los Derechos Culturales y de Propiedad Intelectual de los Pueblos Indígenas que señalan:

3. Los Estados reconocen y respetan las formas de vida indígena, sus costumbres, tradiciones, formas de organización social, vestimentas, idiomas y dialectos.

Art. VIII.

1. Los Estados reconocen que los lenguajes y concepciones lógicas indígenas son parte componente de la culturas nacionales y universal, y como tales deberán ser respetados y facilitar su difusión.

2. Los Estados tomarán medidas para asegurar que sean transmitidos programas en idioma indígena por las radios y teleemisoras de las regiones de alta presencia indígena, y para apoyar la creación de radioemisoras y otros medios de comunicación indígenas.

2. Los Estados tomaran las medidas necesarias para garantizar que no se realicen intentos de convertir forzosamente a los pueblos indígenas o se les impongan creencias contra la voluntad de sus comunidades.<sup>135</sup>

Los gobiernos, han comenzado a entender que el respeto a la diferencia en la igualdad implica la necesidad de poner en práctica no sólo políticas educativas y culturales diferenciadas para los pueblos indígenas, sino que éstas se elaboren cada vez más con su colaboración y asentimiento; y que en este caso, como en todo análisis de situación de la problemática indígena, sea preciso mantener siempre una doble

---

<sup>135</sup> Primera Conferencia Internacional de los Derechos Culturales y de Propiedad Intelectual de los Pueblos Indígenas *Op. Cit.*



perspectiva: la que corresponde a su propia visión interna y aquella procedente de agentes externos.

### **III. Política Educativa para los Pueblos Indios en México. Proyección Histórica.**

Analizar las principales Políticas Educativas para los pueblos indios en su proyección histórica, es el propósito del presente capítulo. Entender los diversos proyectos y programas educativos implementados para la sociedad nacional y para las comunidades indígenas, es tener en cuenta que la política nacional de educación, se encuentra vinculada estrechamente con la política global de desarrollo de la sociedad. Debemos apuntar, que la consolidación del proyecto educativo surgido después del movimiento armado de 1910 y de la Constitución de 1917, obedeció a la necesidad de redefinir la imagen del Estado-Nación que México se proponía construir por encima de sus particularidades económicas, de sus diferencias culturales y de sus desigualdades económicas. Implementar una educación homogénea sustentada sobre falsas concepciones ideológico-políticas que reconocían, desde el discurso y las leyes, la existencia de una igualdad social y de una desigualdad cultural.

#### **a) Política Educativa para la Integración Sociocultural.**

La educación para los pueblos indios, representó un cambio de vida y de cultura para sus comunidades, y de alguna manera, se concibió como castellanización obligatoria, pues no se concebía una tarea educativa en el contexto pluricultural y con las propias lenguas maternas de estos pueblos, lo cual, llevaría a reconocer la paradoja que se intentaba construir. El cambio conceptual y la instrumentación del proyecto, estaba trazado; surgieron las primeras escuelas denominadas *escuelas de peor es nada*, que funcionaron en 1911 (antes de la creación de la Secretaría de Educación Pública) y que

constituyen la primera acción educativa del Estado mexicano, para atender las zonas indígenas.<sup>136</sup>

La mayoría de las concepciones educativas de esta época, estuvieron orientadas a negar validez a las culturas autóctonas, concepciones, que predominaron bastante tiempo y tuvieron representantes ideológicos, tanto en instituciones educativas como en foros políticos:

... en 1913 al efectuarse el Primer Congreso Científico Mexicano, Gregorio Torres Quintero, el más destacado educador de entonces, presentó una ponencia en la que se oponía a que se enseñara a los indios en su propia lengua, dando como razón que... será siempre un obstáculo para la civilización y para la formación del alma nacional<sup>137</sup>

De igual forma, lo señalado por Justo Sierra, considerado como importante renovador de la educación mexicana y uno de los grandes valores de nuestra cultura:

El indígena, dejara de tener tutela del Estado cuando haya adquirido el hábito de respeto a los intereses de los terratenientes o latifundistas. Mientras no haya adquirido tal hábito, el Estado se encargará de hacer que los intereses del latifundista sean respetados. El indígena reclama derechos sobre la tierra que trabaja, sobre la tierra de sus padres, sobre la tierra en la cual ha nacido, pero el hecho de que no sea el actual poseedor de dicha tierra, implica que es el menos apto. El vencedor tiene derecho a que se le respeten los frutos de su aptitud.<sup>138</sup>

Las diferentes concepciones que se daban en torno a los indígenas, eran variadas y diametralmente opuestas. Los investigadores mexicanos, consideraban la importancia política y económica de la participación de los grupos étnicos.

...la política educativa del indigenismo mexicano ha oscilado básicamente en dos direcciones que son producto de una aguda polémica aun vigente; por un lado, la idea de enseñar directamente el español desde los inicios de la instrucción y, por el otro la idea de alfabetizar en lenguas vernáculas como un primer acercamiento hacia la castellanización<sup>139</sup>

---

<sup>136</sup> Cfr. X. Ramírez y E. Nivon. El indio y la identidad nacional desde los albores del siglo XX en R. Barceló, M. Portal y J. Sanchez (Coord). *Diversidad étnica y conflicto en América Latina. El indio como metáfora en la identidad nacional*. Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM/Plaza y Valdés Editores. México, 2000. pp.133-146.

<sup>137</sup> A.Villa. "El resurgimiento del indigenismo mexicano" en C. García y A. Medina (Editores) *La quiebra política de la antropología social en México*. Tomo II Ed. UNAM: México. 1986. p. 154.

<sup>138</sup> R. Hernandez cita a Justo Sierra en *La educación indígena en la educación nacional*. Ed SEP-INI México. 1982.

<sup>139</sup> S. Hernandez. "El instituto Nacional Indigenista y la educación bilingüe-bicultural" en P. Scanlon y J. Lezama.(Comp.) *México Pluricultural* Ed. SEP México, 1982. p. 85

En torno a estas concepciones, la primera, se concibe como una suma individual de sujetos autónomos, definidos por su pertenencia al Estado que los constituye; en la segunda, se pierde el carácter étnico de pueblos indios y se anulan las diferencias existentes de hecho, entre la sociedad hegemónica y los pueblo indios. Así, no hay posibilidad para reivindicar la ampliación de la democracia a los derechos colectivos de pueblos étnicamente diferentes, que de hecho, forman parte discriminada del Estado-nación con la hegemonía de los mestizos, llamados así por Pimentel, Bulnes y Molina.<sup>140</sup>

En esta democracia unitaria, fundamentada constitucionalmente en 1857 y 1917, los indios dejaron formalmente de ser indios y no pudieron ejercer su condición ciudadana, puesto que hacerla efectiva habría impuesto reunir ciertos pre requisitos de los cuales lógicamente carecían.

Eran analfabetos y no sabían leer ni escribir, condición *sine qua non* para ser considerados 'ciudadanos de provecho'. El analfabetismo los marginaría para participar en las decisiones políticas y la construcción democrática del poder. Su desconocimiento del castellano y las propias prácticas discriminatorias ejercidas contra su cultura, dejarían sin efecto los derechos políticos reconocidos en las reformas indigenistas".

Desde la década de los años cuarenta compartirían su condición de marginados con el resto de la población pobre ladina, dentro de una sociedad nacional que habría de integrarlos o desaparecerles 'democráticamente' en sus censos nacionales de población.<sup>141</sup>

La necesidad de *superar las condiciones* de los pueblos indios, hizo que la incorporación de niños y jóvenes provenientes de los pueblos indios, a la escuela formal, se tradujera en un conocimiento práctico y mayor capacidad de acción en el marco de una sociedad de hegemonía monoétnica. El proceso de socialización educativa, permitió creer a la clase hegemónica, que su condición de explotados y marginados, podría ser superada como al resto del pueblo ladino pobre.

Se introdujeron reformas educativas, más leyes y la necesaria infraestructura a fin de que el contenido del artículo 3° llegara a grandes sectores de la sociedad. La tarea de difundir la educación masiva cobró importancia durante los años del gobierno de Obregón (1920-1924). La reformulación y aprobación de la "Ley orgánica de Educación Pública" 1920 permitió que se aplicaran diversas políticas educativas definidas por el secretario de Educación, José Vasconcelos (...) Los objetivos de estos proyectos estaban muy comprometidos en inculcar el sentido de una educación nacional en la

<sup>140</sup> Cfr.L. Villoro. *Los grandes momentos del indigenismo en México*. Ed. FCE. México, 1996.Segundo y Tercer momento.

<sup>141</sup> P. González y M. Roitman. *Op. cit.* p. 15

población y la amplia difusión de la alfabetización. En términos prácticos, Vasconcelos concibió cuatro tipos de escuelas: la escuela rural, la misión cultural, la escuela indígena y la escuela de capacitación para maestros rurales, así como las campañas de alfabetización y la introducción de un programa de bibliotecas públicas.<sup>142</sup>

El Censo de 1921, consideraba las variables raza y lengua para caracterizar a los indígenas, permitiendo con estos indicadores, iniciar una sistematización más clara en cuanto a la información demográfica de los grupos étnicos. Así tenemos que:

... la raza indígena asciende a 4 179 449 o sea el 29.15% con respecto a la población total.<sup>143</sup>

Ese mismo año, se creó la Secretaría de Educación Pública (SEP), con José Vasconcelos al frente, a quien ni los resultados del censo convencieron de la necesidad de una educación específica para el indígena y aseguraba:

... que la inspiración en qué se apoyaba su política indigenista la había tenido de los primeros misioneros españoles que no perdían el tiempo en estudiar la idiosincrasia de los indios<sup>144</sup>

por lo que su propuesta fue:

... que México adoptara un sistema escolar nacional<sup>145</sup> y se considerara a la castellanización como... el vehículo imprescindible para integrar al indígena a la sociedad nacional, —señalando que—... aunque había numerosos partidarios de la creación de escuelas especiales para los indígenas, el siempre había sido enemigo de ésta medida”.<sup>146</sup>

Como vemos, los indios deben reconocer al otro como fin, pero no serán reconocidos a su vez por éste. Sólo se admite la existencia del indio, en cuanto cumpla ese papel. Se reconoce su capacidad de trascendencia, pero no para que se erija a sí mismo como fin, sino sólo, para que sea capaz de aceptar constantemente el fin que el otro le otorga. Se le reconoce para orientarlo inmediatamente a la afirmación del otro, para ligarlo a la aceptación del ser, que en él revela el otro. Se reconoce su trascendencia en tanto, se haya realizado en un comportamiento externo; no interesa por él mismo, sino por la facticidad con que se muestra a los ojos del otro. Es, pues, una trascendencia dirigida forzosamente hacia un fin, que desde fuera se determina, y sólo sí, se mantiene en tal situación,

---

<sup>142</sup> N. Gutiérrez. *Mitos nacionalistas e Identidades Étnicas: los intelectuales indígenas y el Estado mexicano*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM y Plaza y Valdez Editores. México. 2001. p.91.

<sup>143</sup> L.M. Valdés y T. Menéndez. *Dinámica de la población de habla indígena (1900-1980)*, Ed INAH. México. 1987. p. 15

<sup>144</sup> A. Villa. *Op. cit.* p.154.

<sup>145</sup> R. Hernandez. *Op. cit.*86.

<sup>146</sup> *Idem.*

sólo sí, su comportamiento se somete a la reiteración tácita y constante del papel, que el otro le otorga, podrá respetársele. Se niega al indio en su peculiaridad y autonomía, pero se le conserva en su existencia; con tal que acepte la sumisión al sistema social, económico y cultural del mestizo.

Bajo esta concepción, en abril de 1923, Vasconcelos firmaba las bases que normarían el funcionamiento de la Casa del Pueblo, dependiente de la Jefatura del Departamento de Educación y Cultura Indígena de la S.E.P.

La idea de la Casa del Pueblo era en principio remover los aspectos retardados de la cultura, para acelerar el desarrollo de la comunidad y de la nación en pos de la homogeneidad, en fin, que lo integre dentro de la vida nacional.<sup>147</sup> Urge incorporarlos a la civilización preparándolos debidamente para que...<sup>148</sup> (subrayado nuestro).

En septiembre del mismo año, asistían 34 mil alumnos y:

...al inicio de 1924, funcionaban 1 023 planteles con 50 mil alumnos indígenas en gran mayoría” y “a finales del mismo año, se contaba con 1089 centros, una población escolar de 65 mil alumnos atendidos por 1146 maestros.<sup>149</sup>

Los contenidos de esta escuela, giraban en torno a la alfabetización y algunas actividades como la agrícola (selección de semillas, siembras, cosechas, etc.; pequeñas industrias agrícolas: apicultura, avicultura, envase de frutas, etc.; industrias locales manufactura de objetos de barro, tule, carrizo, etc.; oficios carpintería, curtiduría, etc.; economía domestica, para las niñas: remiendo, cocina, etc.<sup>150</sup>

Bajo la presidencia de Plutarco Elías Calles inició una reestructuración en la S.E.P. y en especial en el ámbito indígena. Reciente a su creación, el Departamento de Educación y Cultura Indígena, se reducía a una mesa de trabajo de Cultura Indígena, que ese año, pasaba a ser parte del Departamento de Escuelas Rurales Primarias Foráneas e Incorporación Cultural Indígena. Es importante señalar, que la creación de este nuevo Departamento, no alcanzó todos sus objetivos y se quedó sólo en la atención a campesinos mestizos, por razones que a ellos solamente, se

---

<sup>147</sup> B. Fuentes. *Enrique Corona Morfin y la educación rural*. Ed SEP-El caballito México. 1986. pp. 28-29.

<sup>148</sup> *Ibid.* p. 44

<sup>149</sup> *Ibid.* pp. 41-42

<sup>150</sup> *Cfr. Ibid.* Capítulo sobre la Estructura y funcionamiento de la casa del pueblo

les tenía que enseñar a leer y a escribir y no, también el español como a los indígenas, que implicaba más tiempo y dinero.<sup>151</sup>

Un ejemplo de la referencia anterior es la citada por Aguirre Beltrán, en la que enmarca a Rafael Ramírez, (eminente forjador de la educación rural en México) al dirigirse a los maestros:

... si tú, para enseñar nuestra ciencia y nuestro saber, les hablaras en su idioma, perderemos la fe que en ti teníamos, porque corres el peligro de ser tú el incorporado. Comenzarás por habituarte a emplear el idioma de los niños, después irás tomando sin darte cuenta, las costumbres del grupo social étnico a que ellos pertenecen, luego sus formas interiores de vida...<sup>152</sup>

En este mismo periodo, bajo la gestión de José M. Puig al frente de la SEP y siendo Subsecretario Moisés Sáenz, se tendió a consolidar la labor vanconcelista, con la fundamentación de una veta social y populista sustentada por Aguirre Beltrán y orientada hacia el Estado incluyente, el mestizaje, la “sociología práctica” o “integralismo”<sup>153</sup>. Se inaugura la Casa del Estudiante Indígena en la capital de la República.

Para ello fueron reclutados jóvenes varones de 26 grupos indígenas diferentes (...) y sometidos a una enseñanza y capacitación técnico-profesional totalmente urbana y occidental<sup>154</sup> según esto, para que al regresar a sus comunidades pudieran llevar lo aprendido hasta esos lejanos lugares.<sup>155</sup>

En este contexto, se promueve el proyecto educativo para los grupos indígenas de México, tratando de suprimir su historia, su identidad y sus valores socioeconómicos y culturales, en pos de la integración fundada en el desarrollo económico. La enseñanza de las bases del español en las primeras escuelas, en el medio indígena, era con el objeto, de eliminar el obstáculo de la lengua, para que al encontrarse ante una nueva forma de relación económico-comercial, no se dificultara la venta de su fuerza de trabajo.

---

<sup>151</sup> Cfr. R. Hernandez. *Op.Cit.* Capítulo II.

<sup>152</sup> M. Ríos. “La formación de profesionistas indígenas”, en A. Warman y A. Argueta, *Movimientos indígenas contemporáneos en México*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades, UNAM/ Ed. Miguel Angel Porrua. México 1993. p. 207.

<sup>153</sup> Cfr. M. Bertely. “Educación Indígena del siglo XX en México” en *Latapi, Pablo. (Coord). Un siglo de educación en México*, Ed. CONACULTA/FCE México. 1997. pp. 77-78

<sup>154</sup> R. Stavenhagen. *La cultura popular y la creación intelectual* en Margulis, Mario (Comp) *La cultura popular*. Ed. Premia editora. México. 1983. p. 31

<sup>155</sup> S. Nahmad. “La educación bilingüe y bicultural para las regiones interculturales de México” en *INI 30 años después*. Ed. INI México, 1978. p. 227.

En el censo de 1930, la población indígena registrada, fue de 2 251 086.<sup>156</sup> Desde este momento y en lo sucesivo, en los censos nacionales, se caracterizaría a los grupos étnicos, como hablantes de lengua indígena y a partir de aquí, es donde se puede iniciar un análisis comparativo del comportamiento demográfico de este grupo social.

A partir de 1930, inicia un cambio en la política socioeconómica y educativa hacia los grupos indígenas:

... en 1932, se instalan 11 Internados de Educación Indígena después de la experiencia de la Casa del Estudiante Indígena en la ciudad y ahora se trata de llevar la educación a la propia región indígena<sup>157</sup>

Se promovió una estrategia política, con la creación de toda una infraestructura al interior de las comunidades de los grupos étnicos mayoritarios. Para 1931, Moisés Sáenz, alto funcionario mexicano, (Subsecretario de Educación Pública), al conocer el trabajo realizado por William Cameron Townsend en Guatemala, sobre los estudios dialectológicos, el análisis del idioma del grupo cackchiquel, así como la traducción del nuevo testamento a dicho idioma. Sáenz da un viraje que lo convierte sorprendentemente en el más portentoso prosélito del uso de la lengua indígena como instrumento de enseñanza y consideró, la posibilidad de intentar una obra similar en México (ya que compartía la ideología presbiteriana), invitó a Townsend, quien viajó a México hasta 1934, para establecerse entre los nahuas de Tetelcingo, Estado de Morelos.<sup>158</sup>

A medida que se impuso el proyecto populista, modificó la forma del Estado con hegemonía monoétnica de base etnocentrista. Las reivindicaciones de los pueblos indios se asimilaban a un indigenismo estatal, que se apropió del discurso étnico, sin reconocer los derechos de posesión territorial demandados por sus miembros. Fue en realidad, una propuesta de aculturación, cuya lógica consistió en interpretar lo indígena como expresión de un pasado comunitario, que debía disolverse en cuanto pasaba a formar parte de una identidad nacional homogénea. Era la nación, la portadora abstracta de lo indio, y no el indio, forjador de su indianidad. Ello marcó el comienzo de la política indigenista.

---

<sup>156</sup> L.M. Valdés y T. Menéndez. *Op.Cit.* p. 20.

<sup>157</sup> S. Nahmad. *Op. Cit* p. 227.

<sup>158</sup> Cfr. [www.sil.org/americas/méxico](http://www.sil.org/americas/méxico)



Las políticas indigenistas se levantaron como símbolo de la unidad nacional, donde el indio no era considerado étnica y culturalmente como diferente. De la noche a la mañana apareció convertido en ciudadano miembro de la nación. Fue esta política populista, la primera en plantearse el problema de la integración nacional por la vía de la ciudadanía individual.

Es importante destacar la disminución gradual del monolingüismo, con el avance inminente del bilingüismo (Cuadro 1), auspiciado por la búsqueda y transformación de una constitución social de individuos, mediante su incorporación a un orden simbólico determinado, expresado por un discurso cohesionado, que estableciera una hegemonía política en el ámbito nacional; de ahí, el plantear el surgimiento de una política diferente para los pueblos indios.

### CUADRO 1

#### Población hablante de lengua indígena 1930-1940.

Año	Hablantes de L.I.	Monolingües	Bilingües
1930	2 251 086	1 185 162	1 065 924
1940	2 490 909	1 237 018	1 253 891

Fuente: L.M. Valdes y T. Menendez. Dinámica de la población de habla indígena (1900-1980), Ed INAH. México p. 17.

En las décadas de 1930 y 1940, la población india disminuyó en términos relativos, de un 16 % al 14.8 %, incluida la población de 5 años y más que habla lengua indígena. Por otro lado, Manuel Gamio en esta época, acusó sobre la caracterización de la población indígena, la cual, tenía necesidades y aspiraciones bien distintas a las de los sectores occidentalizados. Vana será la pretensión de aplicar idénticas medidas a uno y otro sector.

Un matiz general, poco explícito pero ciertamente presente, separa ambas perspectivas, hasta darles significado enteramente diverso. Gamio ve la cultura importada como esencial alteridad. Aquí ya no se tratará de aducir igualdad de derechos frente al otro, sino más bien distinguir, en el interior de lo propio, lo que es peculiar de lo que sigue siendo ajeno. El indígena aparece entonces como un núcleo.<sup>159</sup> Aparecía lo indígena como lo extraño; a distancia y lejanos de sus ritos. Sin embargo, aun sabiéndolo lejano, se acepta como algo propio, lo asumimos como un

<sup>159</sup> Vid. M. Gamio. *Antología* Ed. UNAM. México. 1985.

elemento de nuestra peculiaridad. Sucede como si el mestizo tratara de recuperar al indio, de hacer suyos los valores de éste, de recobrar su espíritu cercano.

Lo indígena es lo propio y a la vez lo extraño, lo mismo y lo diverso a un tiempo. La paradoja que preside al indigenismo integracionista no parece hacerse plenamente consciente en su dirección social y práctica. Gamio presentó, el doble panorama de una cultura totalmente alejada de nosotros que, a la vez, se considera como fuente de nuestra peculiaridad. Ahí queda la contradicción manifiesta sin que trate de explicarse. Resulta evidente que el progreso material y espiritual del indio exige que asimile los valores más adelantados de la cultura occidental. La exigencia de peculiaridad parece, pues, chocar irremisiblemente con la exigencia del progreso.

La occidentalización del indígena no deberá realizarse de golpe ni violentamente. Habrá que tener siempre respeto hacia la peculiaridad de la cultura indígena, tratar de hacerla progresar sin sujetarla arbitrariamente a nuestra propia mentalidad y cultura. Adaptar los sistemas sociales y educativos que los rigen a sus características propias; procurar su evolución pausada, sin violencias. En suma, las soluciones a la antinomia variarían según los casos; pero siempre tenderían a mantener el equilibrio entre dos exigencias: el respeto a la personalidad indígena y la necesidad de su progreso.<sup>160</sup>

El indigenismo señala una preocupación dirigida a la práctica. En los estudios acerca de las relaciones culturales, se buscaría ante todo, sus resultados económicos y sociales. Al establecerse las finalidades del indigenismo se señalaría mejorar las condiciones sociales, culturales y económicas de la población.

Los gobiernos posteriores a la Revolución Mexicana han adoptado continuamente una política de nacionalismo. Es posible señalar tres aspectos interrelacionados de la vida social y cultural del país mediante la estructuración de una política indigenista: crear e inculcar una cultura nacional compartida; un intento de integrar – “mexicanizar” – a los pueblos indígenas a la vida nacional, así como poner en práctica medidas dirigidas a mejorar los niveles de vida de la población indígena.<sup>161</sup>

Así surgió la denominada política indigenista, que pretendió la integración de la cultura indígena a la sociedad nacional, lo que implicó suponer, que el indigenismo no era una propuesta hecha por los propios indios, sino por los grupos nacionalistas en el poder, que consideraban que aquellos no podían por sí mismos autogenerar un modelo

---

<sup>160</sup> Cfr. L. Villoro. *Op. cit.* Tercer momento.

<sup>161</sup> N. Gutiérrez. *Op. cit.* pp. 129.

propio. Ello permitió recrear y crear, una serie de mecanismos de intermediación basados en el clientelismo —burocrático—estatal—partidario—; logrando en definitiva una mayor “integración cultural” y clasista respecto del nuevo capitalismo. Así emergieron nuevas formas de organización del tipo *paternalista-modernizante*.<sup>162</sup>

Al inicio de la administración de Lázaro Cárdenas, se fundó una de las primeras dependencias que atendería institucionalmente la problemática de los pueblos indios —el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas—, que tendría a su cargo, la atención de la población étnica en relación con los aspectos socioeconómicos: fundamentalmente la tenencia de la tierra y las áreas sociales como salud y educación.

Los internados de educación indígena en las regiones étnicas reproducían la experiencia de la desaparecida Casa del Estudiante Indígena al re orientar la política oficial con el fin de prestar educación especial a los grupos indígenas. El nuevo departamento incorpora 33 internados con 3000 alumnos y algunas brigadas de mejoramiento indígena y procuradurías de pueblos. Además se amplían sus funciones que permiten atender a la población indígena en áreas de salubridad e higiene, educación e introducción de técnicas modernas de cultivo, servicios médicos, etc. Por esa época se funda la Escuela Nacional de Antropología e Historia y la Escuela de Medicina del Politécnico que apoyan los programas de atención para la población indígena.<sup>163</sup>

En 1937, se crearon las brigadas de penetración cultural revolucionaria indígena. El problema empezó a tratarse como derivado de la marginación socioeconómica en que se encontraba este sector y se trató de solucionarlo de manera integral, transformando condiciones de la población a través de promotores. Estos promotores, al mismo tiempo que enseñaban a leer y a escribir a los niños, se encargaban de proporcionar educación para adultos y contribuían al bienestar socioeconómico de la población, con actividades tales, como ayuda en la construcción de viviendas y proporcionando asesoría técnica.

En esta administración, se realizaría el Acuerdo para que los centros de educación indígena de la SEP, dependieran del Departamento de Asuntos Indígenas, cambiando su nombre, primero, por el de Escuelas Vocacionales de Agricultura, y después, por el de Centro de Capacitación Económica y Técnica para Indígenas.

---

<sup>162</sup> Cfr. A. Cordova. *La política de masas del cardenismo* Ed. Era México. 1983.

<sup>163</sup> S. Nahmad. *Op. cit.* p.205

Posteriormente se creó el Instituto Nacional de Antropología e Historia que realizaría investigaciones sobre la pertinencia de la utilización de la lengua indígena, para superar el alto porcentaje de analfabetismo que reportaba el censo de 1930.<sup>164</sup>

La idea inicial de la educación rural, de que se lograría generar el desarrollo económico, no alcanzó en las zonas indígenas el objetivo inicial. Como hemos visto, los alumnos que terminaban en los internados indígenas, eran muy pocos en proporción a la magnitud de las necesidades educativas de las zonas indígenas y la gran mayoría de ellos, no regresaba a su comunidad. Por otra parte, la escuela rural tuvo mayor resonancia en las zonas propiamente no indígenas, donde el campesino era un receptáculo favorable a las enseñanzas que transmitían los maestros. Las zonas indígenas permanecían sin los medios educativos adecuados a su cultura y por lo tanto, los padres se resistían a que los niños asistieran a la escuela rural. La educación popular para los indígenas, requería de cambios estructurales en las propias regiones interculturales.

La esperanza de que junto con los sistemas educativos, llegaran créditos y la moderna tecnología agropecuaria, sistemas de salud, caminos y los alimentos complementarios, no dio los resultados esperados y requirió de una revisión a fondo del sistema y métodos para hacer llegar al mismo tiempo que la educación, un programa integral de desarrollo económico, comunitario, agrícola, pecuario, forestal.

Townsend, al lograr introducirse a las esferas oficiales del Gobierno mexicano, presenta un proyecto indigenista que no contradecía al del Estado y que por el contrario resultaba complementario y, en ciertos aspectos, más eficaz en la realización de las tareas esenciales planteadas anteriormente sobre la integración de los indígenas a la nación mexicana. Así es como Lázaro Cárdenas otorga su apoyo para que los primeros miembros del Instituto Lingüístico de Verano (I.L.V.) se establezcan en México en 1935 sin convenio alguno.<sup>165</sup>

Respaldado por el aliento presidencial, Townsend fundó el Summer Institute of Linguistics (SIL por sus siglas en inglés) como estación de reclutamiento y formación de misioneros lingüistas y en el correr de los años, estableció a los egresados—por lo común, por parejas matrimoniales—, en un centenar de grupos étnicos. Ahí convivieron con los habitantes del lugar por períodos siempre

---

<sup>164</sup> Vid. S. Nahmad. Op. cit.

<sup>165</sup> Declaración José Carlos Mariategui. Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales A. C. 7-dic-1979.

prolongados, que en algunos casos significaría la radicación permanente en poblados sin servicios, pobres y de geografía hostil. Los lingüistas aprenden la lengua indígena a la perfección, analizan su estructura, recogen el léxico, la fonética, los significados y le dan al habla una expresión gráfica en signos del alfabeto latino.<sup>166</sup> En aquel momento, la entrada del Instituto Lingüista de Verano (ILV por sus siglas en español) era vista por el gobierno como un apoyo técnico en la castellanización de los indígenas a partir de castillas bilingües y el enfrentamiento del protestantismo abierto y avanzado contra el catolicismo oscurantista de entonces que se oponía a la Reforma Agraria. Una política inteligente parecía la de quebrar el poder clerical sobre la masas de campesinos e indígenas analfabetas; poder clerical que estaba ligada a la burguesía rural que se oponía a la Reforma Agraria, por ver afectados sus intereses.

Durante el gobierno de Cárdenas, hubo varios congresos, con el propósito de integrarlos a la comunidad nacional y ejercer un mayor control sobre los procesos que se desarrollaban en las comunidades indígenas. Esta política indigenista, a pesar de su marcado integracionismo, representó un paso adelante en las concepciones, que sobre los grupos indígenas tuvieron los gobiernos anteriores.

En la búsqueda de otras alternativas por parte del Gobierno Federal y bajo la convocatoria del Departamento de Asuntos Indígenas, se realizó en el año de 1939 la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas, “... *en donde surgieron las primeras discusiones sistemáticas en torno a la enseñanza bilingüe*”<sup>167</sup>. Y además, se concluyó recomendando el uso de las lenguas vernáculas en la alfabetización y en el inicio del proceso de enseñanza de los niños indígenas, así como, el empleo de personal de extracción indígena. Bajo estas consideraciones inició, con carácter experimental, el bilingüismo educativo en la región tarahumara de Chihuahua y la región tarasca de Michoacán; el primero bajo la dirección del Prof. José Hernández Labastida y el segundo por el Dr. Mauricio Swadesh con el Proyecto Tarasco.<sup>168</sup>

Con estas experiencias y aún siendo Presidente de la República Lázaro Cárdenas (1940), se llevó a cabo en la ciudad de Pátzcuaro, Mich., el Primer Congreso

---

<sup>166</sup> Cfr. [www.sil.org/americas/mexico](http://www.sil.org/americas/mexico)

<sup>167</sup> M. Bertely. *Op. cit.* p.82.

<sup>168</sup> Cfr. J. Hernández y A. Guzmán. “Trayectoria y Proyección de la educación bilingüe-bicultural” en *México Pluricultural... Op. cit.*

Indigenista Interamericano, donde se establecen criterios y objetivos bien definidos. Las conclusiones más importantes a las que se llegaron, se orientaron en torno a las ya tomadas un año antes en la Asamblea de Filólogos y Lingüistas: manifiesto latinoamericano de defensa de los grupo étnicos, así como, el respeto a su cultura que debía apoyarse con materiales y métodos educativos basados en los procesos de la lingüística. Posteriormente, y como producto de las recomendaciones anteriores, el Departamento de Educación y Cultura Indígena se transformó en el Departamento de Escuelas Rurales; las Casas del Pueblo, se cambiaron por las escuelas rurales, dependiendo la educación indígena de su propia especificidad, al otorgársele un trato igual que a las demás zonas rurales.

De este mismo Congreso, nació el Instituto Indigenista Interamericano que quedó formalmente constituido en marzo de 1942 y cuyas actividades según Manuel Gamio serían:

... que se satisfagan las necesidades y aspiraciones legítimas de la población indígena americana colaborando para ello con los Gobiernos del Continente, con las instituciones oficiales y particulares y con los individuos que agreguen propósitos análogos.<sup>169</sup>

La definición de las políticas indigenistas, se generalizó en la región a partir del Primer Congreso Indigenista Interamericano; surgieron las iniciativas para crear agencias gubernamentales especializadas en el llamado *problema indígena*, cuya orientación, fue definida y afinada en los subsecuentes Congresos. En esencia, la política indigenista persiguió la integración de los pueblos indios a las sociedades nacionales; si bien había declaraciones gubernamentales e internacionales en las que se afirmaba la intención de preservar los *valores positivos* de las culturas indias, lo cierto es que, las prácticas indigenistas pretendieron borrar la diferencia cultural étnica, mediante la sustitución de los contenidos propios de las culturas indias por los de la cultura nacional dominante.

Los indicadores que manifestaron esta situación se registran en el ámbito demográfico, con el señalamiento oficial de una disminución bastante drástica de los hablantes de lengua indígena (monolingües) y por consecuencia un incremento de los bilingües; (Cuadro 2) donde “...se nos permite apreciar la incidencia de la

---

<sup>169</sup> M. Gamio. *Op. cit.* pp. 27-28.

educación elemental en el campo, así como de los Programas de Alfabetización donde a la vez se castellaniza a la población monolingüe”<sup>170</sup>

**CUADRO 2**  
**Población hablante de lengua indígena 1950-1960.**

Año	Habl.Leng Ind.	Monolingües	%	Bilingües	%
1950	2 447 609	795 069	33	1 652 341	67
1960	3 030 254	1 104 955	36	1 925 299	64

Fuente: L.M. Valdés y T. Menéndez. Op. cit. p. 17.

Al coexistir la población mayoritaria, con los distintos grupos étnicos dispersos por todo el país, quienes no participaban del Patrón Cultural Nacional, resultaban marginados y sujetos al sistema de explotación. Uno de los factores que determinaron esta subordinación, fue el desconocimiento de la lengua nacional, lo que orientaría dos corrientes en política educativa, con relación a los grupos indígenas de México: La primera, consideraba la necesidad de asimilar a los grupos indígenas por métodos coercitivos y directos, para que al desaparecer estos grupos, la sociedad lograra su uniformidad y homogeneización. Se postuló la tesis de una educación directa de la población indígena, utilizando exclusivamente el español y negando la posibilidad de utilizar las lenguas indias. La segunda, postulaba la necesidad de utilizar para la educación indígena, sus propias lenguas, con el fin de lograr *a posteriori* el aprendizaje del idioma nacional.

En 1944, siendo Secretario de Educación Jaime Torres Bodet y el interés manifiesto de Alfonso Caso, se consideraría el proyecto del Dr. Mauricio Swadesh en Michoacán, como antecedente pedagógico para la fundación del Instituto Pro-alfabetización en Lenguas Indígenas y, motivo de la campaña nacional contra el analfabetismo. Se promovió la elaboración y uso de cartillas bilingües, habiéndose impreso desde luego la tarahumara y poco después la maya, tarasca, otomí y náhuatl, por el mismo Instituto.<sup>171</sup>

En el contexto internacional se inició un nuevo proceso en la conformación, respeto, consolidación y fortalecimiento a las garantías individuales al interior de los Estados Nacionales.

<sup>170</sup> L.M. Valdés y T. Menéndez. Op. cit.p.16

<sup>171</sup> Cfr. R. Hernandez. Op. cit. p. 88; M. Bertely Op. cit. p. 84; M. Ramos. “Trazos indigenistas en la política educativa” en *México Pluricultural...* Op. cit. p. 54.

Tras la segunda guerra mundial, tras el naufragio de la Sociedad de Naciones, adviene una recomposición del orden interestatal con la Organización de Naciones Unidas, fundada en 1945 y existente desde entonces, que podrá traer novedades importantes en nuestro campo, pero que no las anuncia en un principio. La fundación todavía se produce sobre unas bases no sólo estatales, sino también coloniales, bajo estas realidades. Se prevé un disciplinamiento del colonialismo, no su superación. Acabará llegando y acabará impulsándose la descolonización, la cual, como estamos en América, con estados ya así constituidos, tampoco afectará directamente a nuestros casos, pero el orden internacional que se desarrolla al tiempo, con tal impulso, podrá finalmente hacerlo.

Esta Organización de Naciones Unidas es, como tal organización, interestatal, compuesta de estados, pero ya no se reduce a esta constitución. Ya también se funda sobre unos supuestos jurídicos, sobre unos principios de derecho sustantivo y no sólo orgánico, los cuales, como tales, como principios jurídicos, ya no quedan sometidos a determinación estatal. Podrán trascender y podrán alcanzarnos. Alcanzan de momento no sólo así a los estados, sino también por encima de sus fronteras, a los individuos.<sup>172</sup>

En el marco nacional, se promovió la reforma a la Ley de Secretarías y Departamento de Estado, en 1946; contempló la desaparición del Departamento de Asuntos Indígenas y la creación de la Dirección General de Asuntos Indígenas dependiente de la Secretaría de Educación Pública, la cual, reasumiría las funciones y los recursos humanos, materiales y financieros del antiguo departamento. También se reorientaron las acciones de los internados de educación indígena, convertidos en Centros de Capacitación Técnica. Esta acción educativa apareció aislada y parcial hasta que pasó a ser parte fundamental de la política indigenista con la Ley que creó el Instituto Nacional Indigenista (INI), y cuyo objetivo fundamental era el coordinar las diversas actividades de las Dependencias del Gobierno que participaban en los programas de desarrollo en el área indígena:

Artículo 1 Se crea el Instituto Nacional Indigenista, con personalidad jurídica propia, filial del Instituto Indigenista Interamericano y con sede en la capital de la República.

Artículo 2 El Instituto Nacional Indigenista desempeñará las siguientes funciones:

- I.- Investigar los problemas relativos a los núcleos indígenas del país;
- II.- Estudiar las medidas de mejoramiento que requieran esos núcleos indígenas;
- III.- Promover ante el Ejecutivo Federal, la aprobación y aplicación de estas medidas;

---

<sup>172</sup>B. Clavero. *Derecho Indígena y Cultura Constitucional en América*. Siglo XXI Editores, México.1994. p. 61



IV.- Intervenir en la realización de las medidas aprobadas, coordinando y dirigiendo, en su caso, la acción de los órganos gubernamentales competentes;

V.- Fungir como cuerpo consultivo de las instituciones oficiales y privadas, de las materias que, conforme a la presente Ley, son de su competencia;

VI.- Difundir, cuando lo estime conveniente y por los medios adecuados, los resultados de sus investigaciones, estudios y promociones, y

VII.- Empezar aquellas obras de mejoramiento de las comunidades indígenas, que le encomiende el Ejecutivo, en coordinación con la Dirección General de Asuntos Indígenas.<sup>173</sup>

Carlos Montemayor destaca una de las orientaciones seguida por el INI en su proceso histórico:

...a partir de su creación, en 1948, el INI se propuso no reducirse a un enfoque meramente cultural, sino aplicar programas de promoción económica, agricultura, caminos y planeación de tierras, bosques y aguas. Sus bases organizativas fueron los llamados centros coordinadores, que iniciaron proyectos regionales de desarrollo para abarcar a los núcleos indígenas marginados y a las vecinas poblaciones mestizas que se hallaban igualmente en situación de subdesarrollo (...) El incremento del poder adquisitivo fue considerado en ese momento un prerequisite indispensable para la aculturación de los pueblos. También la restitución de tierras a las comunidades despojadas. Igualmente, las mejoras a la tecnología agropecuaria y el consecuente aumento de la producción. Se creó un sistema de cooperativas y crédito rural. Comenzó a construirse una red de caminos para facilitar el transporte. Se extendió el sistema educativo y se difundieron conocimientos médicos y sanitarios.<sup>174</sup>

Por otro lado, en el ámbito internacional se promovieron acuerdos y tratados entre otros instrumentos y estudios concretos, realizados con el auspicio de las Naciones Unidas –entre otros--, sobre los derechos humanos y libertades fundamentales que atañen -a los pueblos indígenas en diversas partes del mundo.

La Declaración universal de derechos humanos de 1948, declaración de derechos sustancialmente de individuos, de los seres humanos individuales, y no de estados, comienza a concretar tales premisas. Ya hay un principio de derecho internacional que no es sólo ni primordialmente interestatal. Tal derecho comienza también de por sí a conformarse como un orden sustantivamente constitucional, conforme a los principios de la segunda fase que veíamos, aquella que se comprometía en la promoción de derechos individuales sin las discriminaciones primarias, formulándose esto también a este nivel internacional sobre unas bases estatales.<sup>175</sup>

---

<sup>173</sup> Ley que crea el Instituto Nacional Indigenista publicada en el Diario Oficial de la Federación el 4 de diciembre de 1948

<sup>174</sup> C. Montemayor. "El INI". en *La Jornada*, 25 de mayo, 2003.

<sup>175</sup> B. Clavero. *Op. cit.* p. 61.

Sin embargo, y a pesar de lo antes citado, los pueblos indios de Latinoamérica manifestaron una lucha permanente contra la tutela, el genocidio y etnocidio, y las políticas asimilacionistas practicadas por sus respectivos Estados. El campo que mayor lucha ha registrado, es aquel, que desde nuestro particular punto de vista presenta una considerable agresión y falta de reconocimiento: el del respeto a sus *derechos colectivos*:

En el artículo 39 de la Carta Internacional Americana de Garantías Sociales (1948), de la Organización de los Estados Americanos (OEA), se fortalece la política indigenista interamericana al establecerse allí la tutela como relación fundamental entre el Estado y los pueblos indios: (...) la tutela niega a los pueblos indígenas uno de sus derechos fundamentales, el de la libre determinación en el marco de la sociedad nacional. El Estado se apropia del control del territorio y de los recursos naturales de los pueblos indígenas, bajo el supuesto de la vulnerabilidad social, económica y política de éstos, en lugar de establecer las medidas jurídico-políticas necesarias para garantizar que los pueblos indios ejerzan su autonomía y el control de sus territorios. Además, el artículo convierte el problema de la explotación y opresión de los pueblos indígenas en un asunto de educación, y de protección y asistencia contra la miseria, desligando al Estado o a los gobiernos de las causas y relaciones de desigualdad que contribuyen a reproducir.<sup>176</sup>

En 1951, la UNESCO recomendaría el uso del idioma vernáculo para la alfabetización de los pueblos indios, en cuya proyección, se establecía una manera más rápida para enseñar directamente la lengua nacional; en 1952, el INI retomó las experiencias de los proyectos anteriores e iniciaría la capacitación docente de jóvenes indígenas para que impartieran la educación en lengua materna, en sus propias comunidades, esta experiencia pedagógica tuvo resultados significativos, que fueron reconocidos por la Sexta Asamblea Nacional Plenaria del Consejo Nacional Técnico de la Educación.<sup>177</sup>

A partir de 1951, se crearon — por parte del I.N.I. — los Centros Coordinadores Indigenistas que cumplirían el objetivo central del Instituto en el ámbito regional.

En sus primeros años el indigenismo mexicano fue considerado como vanguardia en el continente. Los principios fundamentales que lo sustentaron y la proyección metodológica del tratamiento regional coordinado fueron acogidos por los congresos indigenistas interamericanos como experiencias que debían estudiarse e imitarse. La acción del INI logró sensibilizar a sectores importantes de la población civil frente al problema indígena. Rompió el aislamiento de muchos grupos y redujo actitudes discriminatorias. Promovió cambios

---

<sup>176</sup> C. Sanchez. *Op. cit.* pp. 97-98.  
<sup>177</sup> *Vid. Infra.* p. 97-98

socioeconómicos en la vida de las comunidades, como el mejor aprovechamiento de los recursos naturales mediante el cultivo a base de terrazas, la explotación racional de los bosques, la introducción de frutales, el cultivo de flores y el mejoramiento de semillas y especies pecuarias. Luchó contra el enganchamiento abusivo de los indígenas y por la liquidación de este sistema. Mejoró la vivienda indígena y difundió la luz eléctrica y las comunicaciones telegráficas y telefónicas. Realizó campañas sanitarias con la consiguiente reducción de la mortalidad infantil. Esto quedó en su haber como una labor sumamente positiva.<sup>178</sup>

En el mismo año y de acuerdo con la estrecha colaboración entre el ILV y el Estado Mexicano, culminó con el sorprendente acuerdo: el Gobierno Mexicano autorizaría al ILV, a desarrollar investigación lingüística entre los grupo indígenas del país, así como, la realización de un amplio programa de servicios que incluyera intérpretes, cartillas, traducciones, capacitación lingüística, civismo, deporte. La Secretaría de Educación Pública se comprometía a gestionar ante las diversas Dependencias del Gobierno, todo tipo de facilidades para la actividad de los misioneros.<sup>179</sup>

Se debe tener presente que la tarea prioritaria del I.L.V. (evangelización y la penetración ideológico-política), nunca ha sido puesta en segundo plano y se lleva a cabo en forma paralela (aunque no se menciona en el convenio firmado), incluso en forma primordial, sobre los acuerdos que justifican su presencia en México.

La tesis de la incorporación que preconizó la castellanización directa, así como la importancia fundamental de la escuela en el desarrollo y modernización de la comunidad, estuvieron presentes también en la tesis de la integración nacional. Sin embargo, el indigenismo expresaría ya un nivel superior de “elaboración” en relación con la penetración en las comunidades: ya no es sólo la escuela la que tendrá a su cargo la función de promover el cambio, ahora se agrega a ésta, un aparato de extensión y promotora agrícola extraescolar, concebido en un marco regional intercultural, y en el cual, se consideraría que el centro rector ladino, juega un papel de dominación económica y política trascendente.

Dada la pobreza de resultados que se obtenían mediante la enseñanza directa en español, se adoptó el uso de la lengua materna durante los años iniciales, para facilitar el paso a la alfabetización en la lengua nacional oficial. Esto, planteó simultáneamente la necesidad de contar con maestros bilingües, para lo cual, se

---

<sup>178</sup> C. Montemayor. *Op. cit.*

<sup>179</sup> Cfr. [www.sil.org/americas/mexico](http://www.sil.org/americas/mexico).

capacitó a jóvenes de origen indígena. Pero el uso de la lengua tenía sólo un carácter instrumental, no importaba ni se proponía la enseñanza sistemática del idioma propio del grupo, sino que su empleo sería útil durante algún tiempo, para facilitar la enseñanza definitiva del español y en español. Era por así decirlo, una concesión necesaria, y por supuesto, los contenidos de la educación escolar seguirían siendo los mismos: continuaba la intención de sustituir las culturas indias por la cultura dominante.

El indigenismo integracionista fue en su campo, la expresión consecuente de los proyectos desarrollistas y modernizadores en el área de la economía y la política en los que se embarcaron los gobiernos de América Latina con la idea de acortar la distancia que los separaba cada día más, de los países del llamado "primer mundo".

Alfonso Caso leyó una optimista conferencia en el Instituto de Altos Estudios de América Latina, en la Universidad de París, el 20 de octubre de 1956, donde afirmó lo siguiente:

"...esperamos que el problema indígena como tal desaparezca en los próximos 20 años. Pero eso no implica naturalmente que los valores culturales indígenas habrán muerto entonces; por el contrario, seguirán incorporándose, como ha sucedido hasta hoy, en la vida mexicana..."

Desafortunadamente, cuando los 20 años se cumplieron, comenzó en México a reconocerse y analizarse el "fracaso" del indigenismo, que Caso había proclamado.<sup>180</sup>

Por otro lado, en la Convención No. 107 de la Organización Internacional del Trabajo adoptada en 1957<sup>181</sup> y desde entonces ratificada por la mayoría de los países latinoamericanos, el Convenio señalaba que:

... el énfasis de la Convención era la integración gradual a la "comunidad nacional", fue, sin embargo, el primer instrumento de esta índole en conceptuar la idea de ciertos derechos especiales de los pueblos indígenas. Esto incluía, entre otros, educación e idioma, instituciones y leyes consuetudinarias hasta el punto en que éstos fueran compatibles con el sistema legal nacional y los objetivos de los programas de integración.<sup>182</sup>

No se entendió, o no se quiso entender, que era precisamente la relación asimétrica establecida entre los países avanzados y los subdesarrollados la que hacía posible en forma simultánea, el desarrollo de unos y el subdesarrollo de los otros. Para darle la vuelta al problema, se prefirió echar mano de teorías según las cuales era el

---

<sup>180</sup> C. Montemayor. *Op. cit.*

<sup>181</sup> Cfr. C. Sanchez. *Op.cit...p. 98.*

<sup>182</sup> R. Plant. *Op. cit.* p.7

atraso, el primitivismo, la falta de modernidad (entendida ésta, por supuesto, en los términos de los países dominantes) y la causa de la desigualdad de desarrollo.<sup>183</sup>

Muchos proyectos vigentes en países de América, obedecieron ese piadoso propósito, por ejemplo: el reclutamiento de jóvenes en las comunidades y aldeas indias, para entrenarlos en tareas de educación, con el fin de que regresaran después a sus comunidades indias y con la mente blanca, introdujeran e impulsaran las ideas del progreso, la modernización y el desarrollo que proclaman las élites dominantes.<sup>184</sup>

### **b) La Política Educativa Bilingüe Bicultural.**

En 1963, se aprobaría la utilización de métodos y personal bilingüe en la enseñanza a la población indígena, creándose para ello el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües, a cargo de la Secretaría de Educación Pública.<sup>185</sup> A partir de 1964, después de la Sexta Asamblea Nacional de Educación en que se aprobó como base de la política educativa nacional para las regiones interculturales, la utilización de métodos bilingües con maestros bilingües, la Secretaría de Educación Pública cambió paulatinamente su política educativa hacia los pueblos indios, que hasta ese momento había sido la castellanización directa a los niños y adultos indios. Es importante destacar este momento porque es a partir de aquí donde se empieza a hablar de una educación bilingüe, pues a partir del tercer grado se pasaba a la enseñanza del español como segunda lengua y a la enseñanza de los demás contenidos de la educación elemental.

El nuevo planteamiento operativo, significó el principio del reconocimiento a las lenguas maternas, aún con la determinación de los contenidos unilaterales del mundo occidental, menospreciando los valores y costumbres de estos pueblos, además de crear un conflicto serio con respecto a la identidad.

Al crear la SEP el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües en 1964, se responsabilizó con el apoyo técnico y administrativo del Instituto Nacional Indigenista, de los servicios

---

<sup>183</sup> M. Bertely. *Op. cit.*

<sup>184</sup> Cfr. P. González. *La democracia en México*. Ed. ERA. México. 1965.

<sup>185</sup> Cfr. S. Nahmad. *Op. cit.*

educativos bilingües establecidos por éste en once regiones del país donde operaban sus centros coordinadores. La SEP después de esto, organizó la apertura de servicios en dos nuevas áreas lingüísticas: la otomí del Valle de Mezquital y la náhuatl de Puebla y Veracruz<sup>186</sup>

Para 1968, operaban en 25 regiones indígenas 2,150 promotores; para 1970, personal docente de 3,815 promotores y maestros bilingües y se atendían 1,601 escuelas. Para ese mismo año, funcionaban 26 internados indígenas que habían sido aglutinados con los Internados de Primera Enseñanza y juntos atendían a una población escolar de 5,835 alumnos, operaban 24 Brigadas de Mejoramiento Indígena y 30 Procuradurías de Asuntos Indígenas. El Instituto Nacional Indigenista, atendía escuelas albergue con 100 becas; las Escuelas Secundarias Agropecuarias con internados recibían el 33% de las becas vacantes anualmente para inscribir a niños indígenas que habían terminado su instrucción primaria.<sup>187</sup>

Al inicio del sexenio de Luis Echeverría, el problema de la tenencia de la tierra se pretendió resolver con la confirmación de los bienes comunales de los pueblos, mientras el aspecto organizativo se abordó con la creación de ejidos colectivos y organizaciones “propias de los indios”. Como director del INI fue nombrado el doctor Gonzalo Aguirre Beltrán, y la tesis que sostuvo fue que el indigenismo derivado de la Revolución Mexicana no podía ser burgués sino esencialmente populista. La tesis, coincidió con la sostenida por el Poder Ejecutivo y llevada a cabo durante el sexenio con una fuerte inversión económica orientada fundamentalmente hacia la corporatización de los pueblos indios, cuyo propósito fue la búsqueda de legitimación y consenso en el campo.

La derrama económica hacia las comunidades se traduce en un incremento en el presupuesto del INI, el cual asciende en 1976 a 466 millones de pesos, cuando en 1971 era de 39.1. Esta derrama económica hace posible la creación de múltiples programas y fideicomisos y la construcción de muchos centros coordinadores indigenistas en diversas zonas del país<sup>188</sup>

Esta participación fue reivindicada por corrientes ideológicas cuyas prácticas y objetivos difirieron sustancialmente de los propuestos y practicados por las organizaciones indígenas; tal es el caso del participacionismo propio del sistema

---

<sup>186</sup>R. Hernandez. *Op. cit.* p.116.

<sup>187</sup> F. Bonilla y E. Ruiz. *Estadística Educativa Indígena*. SEP México. 1983

<sup>188</sup> S. Sarmiento. “El Consejo Nacional de Pueblos Indígenas y la política indigenista” en *Revista Mexicana de Sociología* julio-sept. UNAM, México. 1985. p. 204.

corporativista posrevolucionario que sustentaron las políticas activas en el aspecto económico contrario a los grupos mayoritarios. Las políticas y programas desarrollistas encontraron en la participación de la comunidad la “*justificación democrática*” y la forma de cambiar el rumbo de evolución orientándola hacia la satisfacción de lo “*intereses nacionales*”, y de los sectores de clase que definieron las políticas del “*desarrollo nacional*” de acuerdo a sus intereses.

El agravamiento de la crisis agropecuaria y la explosión de movilizaciones campesinas e indígenas a nivel local, orientaron la participación estatal y obligaron la instrumentación de una nueva política indigenista, que pretendía como ya se dijo antes corporatizar el avance cualitativo y cuantitativo de la organización campesina en general, e indígena en particular, cuya demanda principal seguía siendo la tierra, pero que permitió vincularla de mejores servicios educativos, culturales y de salud propiciando con ello, el encuentro de diversos grupos que atendían las comunidades indias entre los que destacaban los maestros bilingües.<sup>189</sup>

Con el fin de evitar la radicalización de las movilizaciones indias, el gobierno promovería la organización de un foro en el que se discutiera la problemática y sugiere la celebración del Primer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas en 1971, el cual se llevaría a cabo hasta 1975 en Janitzio. La responsabilidad de la movilización indígena quedó a cargo de la Confederación Nacional Campesina, organismo que —apoyado por el Instituto Nacional Indigenista y la Secretaría de la Reforma Agraria—, incorporaría las demandas planteadas en los eventos previos por los canales institucionales acostumbrados en el Partido Revolucionario Institucional.

Se integrarían 56 Consejos Supremos correspondientes a otras tantas etnias, buscando de esta forma general un tipo de representatividad orgánica de la población indígena, coadyuvante con la organización propia de la Confederación Nacional Campesina, modelo que corresponde al de agremiación corporativa. En el Congreso Nacional, los grupos étnicos reclamarían la reorientación de la política indigenista, a la cual, hacían responsable del paternalismo e ineficiencia programática. Los intentos de acallar las demandas de los indígenas demuestran

---

<sup>189</sup> M. Bertely. *Op. cit.*

que el Congreso había rebasado los límites permitidos, de dónde surgiría la decisión de crear como instrumento de lucha el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI). Es así, como el CNPI, iniciaría su lucha por el reconocimiento de las demandas indias y en las que encontraría como siempre las trabas para validarlas, de tal forma que, aún cuando no acababa el régimen que lo había visto nacer ya tenía problemas con el presidente electo por las críticas surgidas en el foro del Congreso hacia las instituciones encargadas de los asuntos indios, como el Instituto Nacional Indigenista, del cual se planteaba y recomendaba su reestructuración para que los indios tuvieran acceso a las decisiones primarias que les incumbían, además de ser ellos, los arquitectos de sus propios proyectos y programas.

En el plano educativo, se fundamentó la experiencia de la Sexta Asamblea Nacional de Educación de 1964, en forma dispersa; al empezar a dar el servicio, cumpliendo con las resoluciones técnicas emanadas de los Congresos Indigenistas Interamericanos, así como del Consejo de Lenguas Indígenas, y en particular de la recomendación de la UNESCO. Sostenía que el uso del idioma vernáculo, constituiría un puente hacia el logro de la unificación nacional, de manera más rápida, que cuando se pretendía enseñar directamente la lengua nacional a una comunidad analfabeta:

Se reestructuran las dependencias encargadas de la educación indígena y en 1971 se crea la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena lo que viene a reformular el sistema de trabajo instrumentado hasta ese momento dándole el carácter institucionalizado al servicio nacional de promotores y maestros culturales bilingües.<sup>190</sup>

Tanto el INI como la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, desde que iniciaron sus labores, realizaron un gran esfuerzo para proporcionar los servicios educativos a los núcleos indígenas del país. Por medio de diversos programas aumentaron considerablemente el número de maestros y alumnos.

Tres millones de indígenas que según el censo de ese año existían en el país, sólo 650 000 eran atendidos por los 11 centros coordinadores con los que contaba hasta el momento el INI. De la población indígena de 6 a 14 años demandante de educación primaria, se atendieron 118 948 niños con 3 964 maestros indígenas, en 1926 escuelas para que al finalizar el sexenio se atendieran 238 400 niños indígenas con 7748 maestros

---

<sup>190</sup> M. Pineda. "La educación indígena" en *Presencia Nueva* Vol. 1 México. 1980. p. 93.



bilingües en 3246 escuelas. Esto es, en seis años el número de maestros que atendían el medio indígena se incremento en casi el 100 %; la atención a la demanda supero el 100% considerando sin embargo que aunque se dio tal incremento siguió siendo insuficiente la atención y finalmente la construcción de nuevas escuelas fue del 85 %. Aquí se observa la prioridad que tuvo la política indigenista para Luis Echeverría pues al comparar con el presupuesto asignado seis años antes se ve un incremento del 1200 % más.<sup>191</sup>

La declaración sobre raza y los prejuicios raciales (aprobada por la Conferencia General de la UNESCO en su 20a. reunión, de 1978), fundamentaría el avance cuantitativo antes señalado, en donde se señala el principio de atención a las comunidades indígenas *...la aceptación de su derecho a ser, y a ser consideradas diferentes del resto de la población*<sup>192</sup>. El principio que ya había surgido en el Congreso Nacional de Pueblos Indios se enviaba en la propuesta *“Programa de Desarrollo de los Pueblos Indios”* a José López Portillo -- antes de su toma de posesión en 1976 -- en el que señalaba que ninguno de los planes será formulado al margen de la participación del los miembros de las comunidades.

Los maestros nahuas y mayas empezaron a formar asociaciones para rechazar las políticas indigenistas. En 1975, emitieron un manifiesto conjunto, nahua y maya, titulado “Conciencia y liberación étnica”. En ese mismo año, los maestros bilingües nahuas formaron la Organización de Profesionistas Indígenas Nahuas, A.C. (OPINAC). (...)

Una plataforma de multiplicidad étnica surgió en 1976 durante una reunión nacional a la que asistieron cerca de 400 maestros indígenas e instructores bilingües. Esta reunión, conocida como “Primer Encuentro Nacional de Maestros Indígenas Bilingües”, se llevó a cabo en Vicam, Sonora, en mayo de 1976. (...)En otra reunión de diversas etnias efectuada en junio de 1977, surgió la idea de crear una organización mas amplia de profesionales étnicos, después de que se estableciera un comité ejecutivo dirigido a regular las actividades de la recién formada Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües (ANPIBAC).<sup>193</sup>

Las demandas de participación y el derecho a ella por parte de la ANPIBAC, se planteó de manera limitativa, pues si bien se pretendía alcanzarla con la implementación, ejecución y evaluación de planes y programas, no se hacia mención a los beneficios concretos que se esperaba tener con dicha participación; sin embargo, quedaba clara la intención de estos profesionales de lograr un espacio

---

<sup>191</sup> F. Bonilla y J. Bello. *La educación indígena Bilingüe Bicultural en México y los factores que determinan su deserción escolar 1982-1984*. UNAM, Tesis. México. 1984. p.33.

<sup>192</sup> C. Sanchez. *Op. cit.* p.103.

<sup>193</sup> N. Gutiérrez. *Op. cit.* p. 161

político en los puestos directivos de los organismos y programas de acción indigenista.

Cabe analizar las causas que determinaron los reclamos participativos por parte de los grupo étnicos, que se refieren principalmente a su situación socio estructural y que fueron retomadas por quienes se manifestaron como sus representantes, en este caso, los Profesionales Bilingües y los Consejos Supremos de Pueblos Indígenas. Al tener la función como organizaciones corporativas, tuvieron la posibilidad de ser interlocutores con los representantes del Estado, quedando, sin embargo, oscuro el grado de representatividad de dichas organizaciones, dado que, por su naturaleza, ninguna de las dos correspondió a formas de organización espontáneas del conjunto de los miembros de las etnias.

La aparente “pasividad de los indígenas” y sus dificultades para hacerse oír, posibilitó el tipo de representatividad existente y el que estas organizaciones fueran quienes sistematizaran las demandas de sus compañeros e incluso las tuvieran de contenidos ajenos a los grupos étnicos. No se trató, por tanto, de una política indígena, sino de dar solución al *problema*, que supuestamente genera la población indígena con relación al resto de la sociedad. El Estado, requirió la satisfacción de ciertas demandas de los grupos étnicos, para poder armonizar el desarrollo y orientar a éstos en la tarea de superación de la crisis estructural, en colaboración con otras clases sociales y sectores de clase. Para ello, retomarían consignas de los propios indígenas y de los sectores intelectuales, que analizaban la problemática de los indígenas y las integró dentro de un programa global de gobierno, adaptándolas a sus posibilidades restringidas por su necesidad de conciliación de intereses, y al poder de presión de cada clase social, en particular.

Es así, como los planteamientos programáticos prioritarios del INI y de COPLAMAR, retomarían estos propósitos e incluirán la concepción de participación que tenían los Congresos Indigenistas y la ANPIBAC; contemplando la inclusión de los representantes indígenas en los Consejos Coordinadores Indigenistas pero con el tinte eminentemente corporatizador.

La legitimación a la demanda de participación hecha por el grupo de profesionales bilingües en el ámbito educativo al interior de la política educativa del sexenio

*Educación Para Todos*, se dio con la aparición del Reglamento de la Secretaría de Educación Pública en el Diario Oficial, donde se creaba la Dirección General de Educación Indígena (DGEI)<sup>194</sup> dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica, en donde:

... se vislumbra una planeación idiomática. El modelo bilingüe pretende, por tanto, fortalecer la integración sociocultural étnica por medio de la revitalización de la lengua nativa, favoreciendo la integración geopolítica con el dominio del castellano<sup>195</sup>

Los objetivos aparecen señalados en dicho Reglamento y se pueden sintetizar en tres fundamentales:

- Proponer los contenidos y métodos educativos así como las normas técnico- pedagógicas para la educación que se imparta a los indígenas que no hablen español.
- Organizar, desarrollar, operar, supervisar y evaluar los programas de enseñanza del español en las comunidades indígenas. Y
- Atender aquellos programas y servicios de educación básica, particularmente en las comunidades indígenas preponderantemente monolingües que no hablen español.<sup>196</sup>

Dos dependencias importantes con relación a la educación indígena: la DGEI y el INI; ambas, trataron de eliminar el analfabetismo en estas zonas, recibiendo para ello fuerte apoyo, ya que la preocupación primordial del gobierno era acabar con este problema.

Tal es el compromiso que la SEP impone en los Programas y metas del sector educativo para el periodo 1979-1982: asegurar la primaria completa a todos los niños, así como, castellanizar y proporcionar la primaria bilingüe a la población indígena.

En junio de 1979 se lleva a cabo el Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe Bicultural y en julio el III Congreso Nacional de Pueblos Indígenas cuyos puntos tratados son la elaboración y organización de los planteamientos, objetivos y estrategias para objetivar el reclamo de educación para los indígenas donde se obtiene como producto "El Plan Nacional Para la Instrumentación de la Educación Bilingüe Bicultural" que sería presentado a López Portillo en diciembre del mismo año para su apoyo, el cual no se recibiría como se esperaba y sería presentado nuevamente pero ahora al candidato a la presidencia de la República Miguel de la Madrid Hurtado.<sup>197</sup>

---

<sup>194</sup> Diario Oficial 11 de septiembre de 1978

<sup>195</sup> M. Bertely. *Op. cit.* p.88.

<sup>196</sup> *Idem.*

<sup>197</sup> Consejo Nacional de Pueblos Indígenas y Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A. C. "Política educativa y cultural de los grupos étnicos de México Documento para el programa del Presidente Electo Miguel de la Madrid" en *Anuario Indigenista* Vol. XLII. diciembre. México. pp.. 134-135

Al iniciarse el periodo escolar de 1980, estas instituciones operaban con 13,874 promotores culturales y maestros bilingües, atendiendo a 4 677 escuelas primarias con diferentes grados de instrucción desde la unitaria hasta la de organización completa. 3,385 encargados atendieron en 1,204 albergues a 61 700 niños becados que vivían a distancia considerable de la escuela cuya finalidad fue dar alojamiento y alimentación. Estos maestros y promotores procedían de los grupos indígenas y atendieron un total de 380 000 niños en los diversos grados de la instrucción primaria. En el programa de castellanización para niños preescolares operaron 5 705 promotores, atendiendo a un total de 127,000; el número total de alumnos atendidos entre los dos programas fue de 507 000 educandos. Supervisaron los trabajos educativos 422 supervisores de educación en el medio indígena y 89 Directores Regionales.<sup>198</sup>

Como complemento a la política educativa y lingüística del Estado Mexicano de lo bilingüe y bicultural:

... la propuesta de revitalizar las lenguas indígenas abre vetas interesantes en el sentido de ampliar su espacio social de circulación, con la expectativa de que dicha ampliación revierta tanto su escaso valor social como el impacto negativo que éste tiene en el fortalecimiento de la identidad étnica.<sup>199</sup>

La denuncia de la explotación indiscriminada de los grupos marginados en forma general y las agresiones económico-sociales y culturales a las comunidades indígenas en particular, se fueron dando en forma creciente en diversos foros internacionales. La UNESCO con base en estos acuerdos y a la insistente demanda de las diversas organizaciones representantes de grupos indígenas en América Latina, convocó a una reunión internacional en 1981 para abordar la problemática del etnocidio y el etnodesarrollo.<sup>200</sup>

Por otro lado, los bancos multilaterales desarrollaron sus primeras directrices operativas respecto a los pueblos indígenas o tribales:

Se puso énfasis en los tribales como grupos no aculturados o aislados, amenazados por la modernización y el desarrollo.<sup>201</sup>

Recuperar la discusión en el ámbito internacional con estas posturas, llevaría estos temas a organismos internacionales, lo que implicó para algunos Estados

---

<sup>198</sup> F. Bonilla y E. Ruiz. *Op. cit.*

<sup>199</sup> M. Bertely. *Op. cit.* p.87.

<sup>200</sup> Cfr. C. Sanchez. *Op. cit.*

<sup>201</sup> R. Plant. *Op. cit.* p. 8.

nacionales asumir con otra perspectiva la problemática india. La Declaración de San José representaría un avance para la lucha de los pueblos indios, la cual en forma resumida señala:

1. Declaramos que (...) el etnocidio (...)es un delito de derecho internacional (...)
  2. Afirmamos que el etnodesarrollo es un derecho inalienable de los grupos indios.
  3. Entendemos por etnodesarrollo la ampliación y consolidación de los ámbitos de cultura propia, mediante el fortalecimiento de la capacidad autónoma de decisión de una sociedad culturalmente diferenciada para guiar su propio desarrollo y el ejercicio de la autodeterminación (...)
  4. (...)los pueblos, naciones y etnias indias... son titulares, colectiva e individualmente de todos los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, hoy amenazados... los participantes en esta reunión exigimos el reconocimiento universal de todos estos derechos.
  8. ...los participantes hacen un llamamiento a las Naciones Unidas, la UNESCO, la OIT, la OMS, y la FAO así como a la OEA y al Instituto Indigenista Interamericano a que tomen todas las medidas necesarias para la plena vigencia de los principios precedentes".
- Este llamamiento se hace extensivo también a los responsables de los poderes legislativo, ejecutivo, administrativo y judicial y a todos los funcionarios pertinentes de los países americanos para que en la vida diaria procedan siempre en conformidad con los principios enunciados<sup>202</sup>

A la luz de una nueva década y de acuerdo con la política seguida por López Portillo, se dejaba entrever la reducción gradual del presupuesto destinado al gasto social y por ende, lo que se destinaría para la atención de los grupos indígenas. Lo aportado una década antes, se convertiría en sólo recuerdo, porque ahora resultaría difícil contar con un incremento presupuestal como el que se tuvo de 1970-1976. Esto no nos lleva a elogiar la política del mismo lapso, pero si nos permite marcar un parámetro para señalar que las condiciones en el nuevo sexenio serían aún peores.

Demográficamente, la población indígena se había incrementado (Cuadro 3) y los servicios de educación indígena eran aún precarios.

---

<sup>202</sup> Cfr. UNESCO-FLACSO.1981. "La UNESCO y la lucha contra el etnocidio: Declaración de San José Reunión internacional sobre etnocidio y etnodesarrollo en América Latina celebrada en diciembre de 1981 en San José de Costa Rica", en *Anuario Indigenista* Vol. XLII México. 1981.

**CUADRO 3**  
**Población hablante de lengua indígena 1970-1980**

Año	Habl.Leng.Ind.	Monolingüismo	%	Bilingüismo	%
1970	3 111 415	859 854	28	2 251 561	72
1980	5 181 083	1 174 594	23	3 699 653	71.4*

\*EN 1980 el censo incluye un renglón de no especificado y corresponde al 5.6% para que ajuste al 100%.

Fuente: L.M. Valdés y T. Menéndez. Op. cit. p.17

La ANPIBAC y el CNPI seguían haciendo propuestas y peticiones, señalando además, las condiciones en las que se encontraba la educación indígena. Es así, como su Propuesta de Política Educativa y Cultural fue presentada para el programa del presidente electo Miguel de la Madrid en septiembre de 1982, la cual señalaba que La educación que se impartiría a los indígenas en México en el periodo pos revolucionario, no ha logrado contrarrestar la dominación cultural, la discriminación racial y social y la manipulación política. En las escuelas destinados para la población indígena, no se considera el sistema de valores, ni los intereses y objetivos indígenas.

Los contenidos y métodos de trabajo aplicados en las escuelas establecidas en las comunidades indígenas, estaban principalmente orientadas hacia las necesidades de la vida urbana y son ajenos a la realidad social, lingüística, económica y cultural de los grupos indígenas.<sup>203</sup>

El análisis cuantitativo señalaba que, en el ciclo escolar 1981-82, de la población indígena demandante: de los 1 658 952 niños de 6 a 14 años, solo se atendió el 23.58 %. El número de maestros y promotores indígenas bilingües también ha crecido. Sin embargo, faltaba mucho por hacer, pues no se atendía ni la cuarta parte de la población indígena en edad escolar.<sup>204</sup>

En el plano económico, el gobierno de Miguel de la Madrid, se propuso la imperiosa condición de pagar la deuda externa a toda costa, sacrificando la condición social del pueblo mexicano y con ello, la disminución gradual pero significativa de la acción gubernamental en el plano de bienestar social. El modelo se caracterizó por "el

<sup>203</sup> Consejo Nacional de Pueblos Indígenas y Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A.C. Op. cit. pp. 127-128.

<sup>204</sup> Idem.

realismo económico” sustentado en el Programa Inmediato de Reordenación Económica.<sup>205</sup> El proyecto contempló a un Estado apegado a los principios constitucionales, con la consideración de que ésta, debería ser modificada para permitir los cambios estructurales que exigía la instrumentación neoliberal y tecnocrática de la administración pública, *...claro está, una Constitución constantemente renovada con reformas en 51 artículos durante el gobierno de Miguel de la Madrid — para hacerla más funcional.*<sup>206</sup>

Uno de los virajes más importantes del gobierno Delamadrista, para el proyecto modernizador; sería el abandono de la concepción intervencionista del Estado que conlleva a la política de reestructuración del sector estatal, paraestatal y el gasto público y a la descentralización administrativa en materia de Bienestar Social y Educativa.

Hacer del derecho a la educación primaria universal una realidad, se convirtió en una actividad truncada por la crisis estructural vivida en la década anterior. Los propósitos planteados en la “Revolución Educativa” de Miguel de la Madrid se quedaron sólo en eso, buenos propósitos, ya que el presupuesto para ese periodo disminuyó sensiblemente de “... 3.9 % del PIB en 1982 a 2.6% en 1987, al mismo tiempo que se afectaban las condiciones del proceso enseñanza-aprendizaje, principalmente por la caída del nivel de vida de los maestros, quienes de mediados de la década pasada a principios de los noventa vieron disminuidos sus salarios en 35 %.”<sup>207</sup>

Es importante destacar que la política indigenista del nuevo gobierno sería la manifestación de los cambios que operaban entre el gobierno y las organizaciones corporativas como el CNPI y la ANPIBAC.

Uno de los logros en la lucha política de los pueblos indios, ha sido el que se les reconozca y acepte la legitimidad del pluralismo étnico en el seno de la sociedad nacional. Ésta, más que la constatación de que existe una multiplicidad de pueblos diferentes, cada uno de los cuales es portador de una cultura distintiva; significa que se aceptan las variadas especificidades culturales dentro del proyecto de futuro de

<sup>205</sup> Vid. *Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988. México. 1983*

<sup>206</sup> R. Guadarrama. “Política Económica y Proyecto Nacional” en S. León y G. Pérez (Coord) *17 Ángulos de un Sexenio* Ed. UNAM-Plaza y Valdés México. 1987. p. 44.

<sup>207</sup> J.M. Valenzuela. 1993. “Las identidades culturales frente al TLC” en *Sociológica* UAM Azcapozalco enero-abril. México. 1993. p. 117.

El presupuesto destinado para la educación no es el único que sufre esta baja sensible sino que es producto de la crisis estructural de la década de los 80,s aunado a la implantación del modelo económico implementado por Miguel de la Madrid que llevo a una baja importante del Gasto Publico destinado al Bienestar Social en México. Para mayor información Vid. *17 ángulos de un sexenio. Op. cit.*

la sociedad en su conjunto. Ya no se ve la pluralidad étnica como un lastre que debe eliminarse ni como un obstáculo a vencer, por el contrario, se reconoce que la diversidad étnica y cultural puede ser un recurso potencial de enorme valía, lo cual, se hace más patente en etapas de crisis.

En relación con el etnodesarrollo, conviene destacar es que a diferencia del indigenismo de participación, ya no se plantea solamente tomar en cuenta la opinión y las aspiraciones de los pueblos indios y admitir su participación, sino que se afirma que son ellos mismos, quienes deben tomar en sus manos las riendas de su propio destino histórico. Demagógico el planteamiento, el cual intentaba, promover el deslinde del Estado en su responsabilidad financiera y económica. Sin embargo, no es únicamente por gratitud y benevolencia del Estado que este derecho se fundamenta, sino que, es producto de la lucha y movilización de los pueblos indios en la que se les reconoce como sociedades culturalmente diferenciadas y, en consecuencia, legítimamente capaces de construir unidades político-administrativas autónomas dentro de los Estados nacionales de los que forman parte por causa del devenir histórico, como quedó plasmado en la Declaración de San José en 1981.<sup>208</sup> . Las diferentes acciones político-administrativas orientadas hacia los grupos étnicos, han presentado las características correspondientes a las distintas etapas históricas de la formación socioeconómica, desde la “cruzada civilizadora” de José Vasconcelos, pasando por la estrategia asimilacionista y el programa de integración, hasta el momento en el que la acción se ha definido en función del indigenismo de participación y etnodesarrollo, con la Educación Bilingüe Bicultural.

Pese a las diferencias específicas de las acciones político-administrativas realizadas con anterioridad, es común a todas, un conjunto de premisas operativas como el señalamiento de que el problema indígena tiene variables endógenas que hacen evidente el insuficiente desarrollo nacional; el planteamiento de que la nación mexicana para constituirse y organizarse en función de una sociedad moderna requiere de su integración cultural en términos coherentes y homogéneos; la consideración normativa de que por sus condiciones peculiares (sociales, culturales e incluso individuales) la población indígena requiere del auxilio-guía de expertos

---

<sup>208</sup> Cfr. C. Sanchez. *Op. cit.* pp. 104-106.



dedicados profesional y/o políticamente a su desarrollo y, la evidencia de que la población indígena tiene un papel receptor y coadyuvante; es decir, de objeto, limitando en tales términos su participación.

El reconocimiento del pluralismo étnico en el seno de los Estados nacionales y los planteamientos de atención a los pueblos indios, pueden entenderse como momentos de un movimiento hacia la misma dirección: primero, admitir la existencia de los pueblos indios como unidades sociales diferentes (esta diferencia dada a partir de una historia y una cultura propias, que finalmente se optan como legítimas); después, la legitimación del pluralismo, se propone la participación de los propios pueblos indios en el diseño y la instrumentación de la política, que hasta entonces había sido definida como una estrategia del sector no indio para hacer frente a los problemas que le plantea la presencia de las sociedades indígenas; más adelante, se admite la posibilidad de que esas sociedades histórica y culturalmente diferenciadas sean las que definan su propio proyecto de desarrollo y lo lleven adelante, con lo que el indigenismo se convertiría en una política de apoyo a los proyectos indios ya no en una estrategia para imponer metas y proyectos generados por la sociedad no india dominante.

Finalmente, se ha hablado cada vez más de educación bilingüe-bicultural. El término fue adoptado oficialmente para designar la educación que se imparte a las poblaciones indígenas y gran medida –y como producto de la resistencia–. Han sido los propios maestros y las organizaciones indígenas quienes con mayor denuedo han insistido en una reformulación de la política educativa, que ya no use la lengua vernácula como un simple instrumento para la alfabetización, sino que invierta el planteamiento y considere la enseñanza de la lengua oficial como segunda lengua, empleando la propia lengua indígena para las demás materias del plan de estudios. Pero no es solamente la reivindicación de la lengua propia en la enseñanza escolar: se plantea también que los contenidos de la enseñanza deben incluir los de la cultura propia del grupo.

La enseñanza intercultural plantea cuestiones en las que no hay consenso entre pedagogos, psicólogos, lingüistas y maestros indígenas. En muchas regiones, se acentuaron las peculiaridades lingüísticas locales que son interpretados por algunos

especialistas como variantes dialectales claramente diferenciadas y aún como lenguas distintas. Sería necesario tener presente la historia e inscribir el problema lingüístico y educativo en un proyecto más amplio, que contemple la recuperación cultural y la consolidación de las etnias históricas, como procesos simultáneos e inseparables.



## **IV. Política Social y Necesidades Socioeducativas de los Pueblos Indios en México.**

En México, durante los últimos doce años, se desarrollaron políticas específicas para atender las necesidades sociales y educativas de la población. Las características de estas políticas, mostraron una amplia diversidad en sus formas concretas en el diseño y su instrumentación. Aparece la tendencia a disminuir los campos tradicionales de la intervención estatal y la implementación focalizadora de acciones para la atención y superación de la pobreza. Es propósito de este capítulo, dar cuenta de las características de los diseños y acciones llevadas a cabo por la política social en el contexto de la pobreza y las características socioeducativas y lingüísticas de la población indígena, las cuales, manifiestan grados de marginación extrema.

### **a) Pobreza y Política Social.**

Los años 80 en América Latina, fueron marcados por una profunda crisis económica. A mediados del decenio, varios países iniciaron procesos de estabilización y ajuste estructural. Esos procesos se expandieron rápida y prácticamente a todos los países del continente. En términos de bienestar, la situación de la región se deterioró considerablemente. La década de los noventa presenció la profundización de los programas de ajuste. Países desarrollados y emergentes, han sido afectados profundamente por el proceso de globalización, liberalización y desregulación casi simultánea de las cuentas corriente y de capitales de la balanza de pagos. Las medidas de reforma económica también han incluido la privatización de empresas públicas, la

liberalización de los mercados financieros y de mano de obra, la austeridad fiscal y monetaria y, a menudo, la reducción de las actividades del gobierno en el área de la política social.<sup>209</sup>

La incursión de México en el proceso de globalización económica mundial durante la última década, ha obligado al gobierno mexicano a impulsar reformas políticas administrativas que lo lleven a reformar el discurso, que legitima la naturaleza del Estado y el adelgazamiento del mismo.<sup>210</sup>

La reforma del Estado en México no representó un proceso aislado, sino que emergió como una necesidad dentro de los cambios suscitados en el contexto económico, enmarcado dentro del neoliberalismo y la globalización.<sup>211</sup> Se pugnaba por una reforma estatal que se extendiera a todos los sectores que lo componen, con la fórmula propuesta basada en las tesis de la modernización, entendida por el gobierno de Carlos Salinas, como la capacidad de:

... ampliar y mejorar la infraestructura; eliminar obstáculos y regulaciones que reducen el potencial de los sectores productivos; abandonar con orden lo que en un tiempo pudo ser eficiente pero hoy es gravoso; es aprovechar las mejores opciones de producción, financiamiento, comercio y tecnología de que dispone el país; es reconocimiento de que el desarrollo en el mundo moderno no puede ser resultado sólo de las acciones del Estado, sino también precisa la participación amplia de los particulares<sup>212</sup>

El proyecto de reforma estatal fue plasmado en el PND 1989 - 1994, como un propósito de modernización del país, para la transformación de la sociedad mexicana y para *superar* el agotamiento del modelo general de desarrollo seguido en los últimos años. El discurso que pretendía *resolver* la problemática económica de la sociedad mexicana abrumada por la crisis estructural de los años 80, sirvió para legitimar y modificar las relaciones del Estado con los principales agentes sociales, con base a los criterios

---

<sup>209</sup> Cfr. C. Vilas. "Después del ajuste: la política social entre el Estado y el mercado" en C. Vilas. *Estado y políticas sociales después del ajuste. Debates y alternativas*. UNAM/Nueva Sociedad, México. 1995. pp. 9-11.

<sup>210</sup> Vid. R. Fossaert. "Modernización e identidades. México en el centro del nuevo mundo" en G. Jiménez y R. Pozas. (Coord). *Modernización e identidades sociales*. UNAM/IFAL. México. 1994.

Para fundamentar y legitimar las acciones implementadas del proyecto modernizador con respecto a las políticas de Bienestar Social, en el aniversario número 63 del PRI el Presidente Carlos Salinas lanza su tesis sobre el Liberalismo Social el cual desde nuestro muy particular punto de vista cumplirá con un doble objetivo: Por una parte ubicarse y redefinirse ideológicamente frente a la nueva concepción gubernamental sobre el Estado y por otra, la resignificación de los referentes centrales de la cultura política mexicana: Lo Social y lo Nacional. Vid. Discurso de Carlos Salinas en la conmemoración del 63 Aniversario del Partido Revolucionario Institucional en *La Jornada* 5 de marzo de 1992.

<sup>211</sup> Cfr. R. Millán y F. Valdés. *Op. cit.* pp. 148-153.

<sup>212</sup> Poder Ejecutivo Federal. *Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994*. México. 1989.

surgidos en la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social<sup>213</sup> – entre otros --, en donde se destaca, la importancia de la descentralización en lugar del tradicional centralismo en la toma de decisiones; la superación de las estructuras burocráticas basadas en decisiones administrativas<sup>214</sup>; desplazar el énfasis en la provisión universal de servicios hacia la satisfacción universal de los beneficiarios; reemplazar el enfoque que prioriza la expansión de los servicios desde arriba, por otro centrado en la atención de los sectores con mayores carencias; medir el éxito por los efectos en la población destinataria y no por la mayor disponibilidad de medios (infraestructura básica y gastos corrientes) y, adoptar también como indicador la relación costo impacto de los programas sociales, y no el monto del gasto social<sup>215</sup>

Estos criterios, responderían a acciones donde se marcaron una serie de compromisos en torno a las políticas sociales, especialmente en los rubros de pobreza, empleo e integración social. En las propuestas de combate contra la pobreza en las últimas dos décadas<sup>216</sup>, se propusieron objetivos como el de crear un entorno económico, político, social, cultural y jurídico que permitiera el desarrollo social y lograra el objetivo de erradicar la pobreza en el mundo. Se ubicaron las concepciones que históricamente aparecieron en América Latina: por un lado, un ataque a la pobreza, requeriría un fuerte impulso a la provisión directa de bienes y servicios destinados a satisfacción de las necesidades básicas de la población, siendo su supuesto implícito, que el crecimiento económico es demasiado lento para provocar por sí mismo, en el mejor de los casos, un aumento sustancial en el bienestar de los pobres en un período de tiempo

---

<sup>213</sup> Cfr. Organización Naciones Unidas. *Informe Final. Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social en Copenhague*, Dinamarca, marzo de 1995. La Cumbre Mundial para el Desarrollo Social, convocada por Naciones Unidas, en Copenhague, en marzo de 1995, discutió, entre otras cosas, la relación entre crecimiento económico, pobreza y desarrollo social. En esa Cumbre se adoptó una resolución llamada Iniciativa 20/20. El objetivo de esta Iniciativa es lograr el acceso universal a los servicios sociales básicos (SSB). Para esto se estima necesario que el 20% del gasto público total debería asignarse a los SSB. Con el objetivo de que el acceso universal sea una responsabilidad compartida entre los países en desarrollo y los desarrollados, se propone que una proporción similar (20%) de la asistencia oficial para el desarrollo (AOD) sea dirigida a los SSB – de donde surge el nombre para la Iniciativa 20/20. La definición de servicios sociales básicos incluye la atención básica de salud, enseñanza básica, acceso a agua potable y a saneamiento básico y paquetes de planificación de la familia para todas las parejas y fue acordada en el Consenso de Oslo (los gobiernos de Noruega y los Países Bajos convocaron a una conferencia internacional, que se llevó a cabo en Oslo en abril de 1996, y de la cual emanó ésta.

<sup>214</sup> Cfr. M. Vellinga. *El cambio Op. cit.* pp. 13-16.

<sup>215</sup> Cfr. C. Vilas. *Op. cit.* pp. 17-27.

<sup>216</sup> Vid. T. Inchaustegui y A. Martínez. "Política Social y cambios de finales de siglo: contexto y valores en la relación con los nuevos actores" en *Las Políticas Sociales de México en los años noventa*. Instituto José Ma. Luis Mora/UNAM/FLACSO/Plaza y Valdés. México, 1996.

razonable. Por otro lado, el Estado debería disminuir su participación en la oferta de satisfactores directos, concentrando su accionar en las medidas tendientes al logro del crecimiento económico en el mediano plazo; el supuesto implícito de esta posición era que, con el aumento del ingreso per cápita (incluida la población pobre) traería aparejado un mejoramiento del nivel de vida de la población.<sup>217</sup>

En un extremo se ubicó el enfoque directo, que enfatizaba la búsqueda de la equidad con la participación del Estado y, en el otro, el enfoque indirecto, que priorizaba el crecimiento económico y la disminución de la actividad estatal. La historia registraría experiencias de ambas concepciones, pudiendo inferirse de ellas, que la primera puede caer en un paternalismo asistencialista, en tanto que la segunda, puede agravar la situación inicial, si el crecimiento se concentra en pocas manos y excluye a las mayorías. Por ello, una estrategia adecuada debiera contener, nos parece, ingredientes de ambas posiciones; lo social y lo económico, la satisfacción de las necesidades básicas y el aumento del ingreso per cápita, convenientemente interrelacionado buscando su sinergia y perdurabilidad en el tiempo.

La urgencia de desarrollar acciones de combate a la pobreza y la marginación, plantearía en este momento, el reto de diseñar estrategias de política social congruentes con los principios de la *justicia distributiva*; apoyar prioritariamente a los grupos sociales y regiones, donde la población padece privaciones que atentan contra su dignidad e impiden el desarrollo de sus capacidades básicas.<sup>218</sup>

---

<sup>217</sup> Para ampliar la información al respecto de las dos propuestas reseñadas Vid. BANCO MUNDIAL, 1987. *Protección de la población pobre durante periodos de ajuste*. Washington D.C.; *Informe sobre el desarrollo mundial 1996. De la planificación centralizada a la economía de mercado*. Washington D. C., Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial, 1996 275 pp.; *Informe sobre el desarrollo mundial 1995. El mundo del trabajo en una economía integrada*. Washintong D. C., Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial, 1995, 275 pp.; *Panorama Social de América Latina*. Santiago de Chile. CEPAL, 1996. y Glade, William. "El Estado en retirada en economía", en *Menno Vellinga (Coord) El cambio del papel del Estado en América Latina, Siglo XXI Editores, México*. 1997; Banco Interamericano de Desarrollo. *América Latina frente a la Desigualdad. Progreso Económico y Social en América Latina. Informe 1998-1999*. Washington, D.C. 1998.; Banco Mundial, FNUAP, OMS, PNUD, UNESCO y UNICEF. Como aplicar la Iniciativa 20/20. Alcanzar el acceso universal a los servicios sociales básicos. Nueva York. 1998.; CEPAL. *La Brecha de la Equidad. América Latina, el Caribe y la Cumbre Social*. Sao Paulo, abril. 1997.; CEPAL. *Panorama Social de América Latina 1998*. Santiago. mayo. 1999. y Ganuza, E., Taylor, L., Morley, S. *Política Macroeconómica y Pobreza en América Latina y el Caribe*. Mundi-Prensa Libros, S.A. Madrid. 1998.

<sup>218</sup> Vid. C. Vilas. "De ambulancias, bomberos y policías: la política social del neoliberalismo (notas para una perspectiva macro)" en *Las Políticas... Op. cit.*

En un primer momento, se centraron en las causas de la pobreza y no en los síntomas de la misma, ni en programas sociales selectivos, de esta forma, se buscaba que el Estado reasignara la inversión pública para permitir que los sectores pobres pudieran tener acceso al capital tanto físico como humano. Esto generaba otros problemas, puesto que, para dotar de estos servicios a los pobres habría que reducir el gasto social destinado a otros sectores quienes se inconformarían por verse afectados, dando paso a una serie de conflictos políticos.<sup>219</sup>

La situación condujo a un cambio en las políticas localizadoras. Se puso mayor énfasis en los síntomas de la pobreza, y se formularon programas tendientes a combatir la pobreza extrema. La focalización se convirtió en sinónimo de selectividad del gasto social. No es clara la participación que los grupos objetivo tienen en la decisión de las obras de infraestructura y hasta qué punto las comunidades, las juntas de vecinos y otras organizaciones similares, son efectivamente consultadas al definir los proyectos y éstos reflejan su interés e iniciativa.

Se plantea la focalización como un instrumento para aliviar la pobreza, reduciendo los gastos; sin embargo, esto no sería posible dado que existían factores que dificultaron el logro de estas metas, pues la pobreza no sólo se debía a la falta de servicios sociales, y a la escasez de recursos sino a la acumulación y distribución inequitativa de la riqueza. Entre las limitaciones de las políticas localizadoras, se encontró la imposibilidad de fijar de manera precisa la línea entre la pobreza y los grupos adyacentes a ésta, por lo que al implementar los programas, se corre el riesgo de desproteger a estos últimos y originar nuevos focos de pobreza; el carácter estático con que se asumen las necesidades, sin considerar la dinámica social, económica y política y juicios unilaterales del gasto social, tomando en cuenta sólo su aspecto distributivo sin considerar otros objetivos de la política social.<sup>220</sup> Es así que, la reforma social se

---

<sup>219</sup> Cfr. M. Vellinga. *Op. cit.* pp.16-19.; B. Lerner. "Globalización, Neoliberalismo y Política Social" en *Las Políticas...* *Op. cit.* pp. 15-17.

<sup>220</sup> Según los indicadores socioeconómicos convencionales, ya sean basados en datos sobre los ingresos o en conceptos sobre necesidades básicas insatisfechas, los pueblos indígenas como grupo étnico tienen una representación desproporcionada tanto entre los pobres como entre los extremadamente pobres. Además, salvo en contadas excepciones, los indicadores demuestran que esta tendencia ha ido empeorando durante la última década. Vid. R. Plant. *Op. cit.*



desplegó a partir de tres variables básicas: universalidad contra focalización, descentralización y participación social.<sup>221</sup>

En la concepción nacionalista de la política social en México, se entendía que el gasto social se asociaba directamente al proyecto de desarrollo. La crisis fue haciendo desistir de este compromiso al Estado, llevándolo a adoptar criterios de redistribución del gasto social y modalidades distintas para ejercerlo, entonces la política de expansión pasó a ser selectiva y restrictiva, dirigiéndose a grupos claramente definidos. Esta política no consideró que la crisis provocaría un amplio empobrecimiento de la clase media, un descenso de los niveles de vida que no serían atendidas con políticas específicas.

En la década de los 90, destacó en Latinoamérica y en México, el crecimiento acelerado de la pobreza, caracterizándose como un problema heterogéneo; la movilidad social pasó a ser descendente, ya que la pobreza crónica se sumó a la pobreza reciente. En esta década se produjo un retroceso en el camino andado en función del desarrollo económico y social, acrecentando las desigualdades.

Uno de los virajes más importantes de los gobiernos en el último cuarto del siglo XX para el proyecto modernizador; sería el abandono de la concepción intervencionista del Estado, que conlleva a la política de reestructuración del sector estatal, paraestatal y el gasto público y, a la descentralización administrativa en materia de Bienestar Social.<sup>222</sup>

El discurso ideológico político sobre el intervencionismo estatal, ha sido uno de los elementos prioritarios del sector empresarial, para exigir las transformaciones económicas en México y con ello, la implementación del nuevo modelo de desarrollo económico que sacrifica las políticas de bienestar social, con la reducción sustancial de los recursos dirigidos a este rubro. El discurso emanado del sector empresarial desde el conflicto con Luis Echeverría, con la creación del Consejo Coordinador

---

<sup>221</sup> Cfr. C. Vilas. "¿Hacia dónde va la política social?" en *Estado y...* Op. cit. pp.193-201.

<sup>222</sup> Vid. V. Rodríguez. "La centralización de la política contra las políticas descentralizadoras" en *El cambio ...Op. cit.*; J. Shefner. "La redefinición de la política del Estado en el campo social, con énfasis en el caso de México." en *El cambio Op. cit.*

Empresarial en 1975; y los posteriores conflictos con López Portillo y Miguel de la Madrid por la Nacionalización Bancaria.<sup>223</sup>

Los problemas sociales los empezaron a caracterizar como parte de los problemas administrativos, por falta de eficiencia, calidad y productividad, con respuestas y acciones con el mismo tinte: asignación de recursos productivos en las diferentes actividades económicas y sociales, en la búsqueda de lo eficiente y lo productivo.

Las políticas de recorte presupuestal para el Bienestar Social instrumentadas, serían el efecto obligado de la reducción sistemática del peso relativo del Estado en la economía, en donde necesariamente se tendrían que crear otras instancias, como las políticas y el financiamiento por parte del Banco Mundial, que validan y legitiman la acción social del Estado.

Los cambios antes puntualizados, no corresponden a la caracterización de una simple reforma administrativa, que resuelve técnicamente bajo criterios de eficiencia los espacios de intervención estatal, sino que, significó el proceso de redefinición global y de sus mecanismos de legitimación. La *eficiencia* técnico-administrativa ha sido uno de los factores más importantes de legitimación, viene a superar el proceso iniciado con el redimensionamiento del sector paraestatal.

La fundamentación ideológico-política, buscó enfatizar el espíritu del Estado Social y Nacional frente al proceso de globalización e integración internacional. La redefinición del Estado, no vería su fractura, al ser caracterizada como una sola transformación técnico-administrativa; sino como aquella que tendió los nexos con los principios de la Revolución Mexicana y la Constitución de 1917, con el propósito de *abatir la pobreza* y reivindicar los fundamentos de la Soberanía Interna, al destacar la estrecha relación entre la justicia social y la equidad.

Siempre ha sido bien visto modernizar las estructuras económicas, la tecnología, la burocracia o, como se afirma hoy oficialmente "sobre todo a

---

<sup>223</sup> Para mayor información sobre este tema Cfr. Mario Huacuja y José Woldenberg. *Estado y lucha política en el México actual* Capítulo IX Ed. El Caballito México 1981; Américo Saldivar *Ideología y Política del Estado Mexicano (1970-1976)* Capítulo IV Ed. Siglo XXI México 1988; Matilde Luna "Los empresarios, El Sistema Político y la Democracia" en *Samuel León Et. Al. (Coord). 17 Ángulos de un Sexenio* Ed UNAM y P y V México 1987; Matilde Luna "Modernización y representación empresarial", Cristina Puga " Nacionalismo y Pensamiento Empresarial"; Francisco Valdés "La acción política empresarial y la transición empresarial en México" en *Arturo Anguiano (Coord). La Modernización de México* UAMX. México 1990. entre otros.

la sociedad mexicana”. Tan bueno es esto de modernizarse que vale la pena recurrir a mágicos juegos de artificio para amalgamar añejos consensos unificadores con el objetivo modernizador: se dice, pues, que la Revolución, hoy es modernización.<sup>224</sup>

Con el proyecto modernizador tenemos el ahondamiento entre dos México —como lo enfatiza Bonfil Batalla (1990): por un lado, el México exportador, moderno y elitista; y por otro, el México tradicional que deberá seguir viviendo marginado de la modernización, con niveles de vida erosionados e indicadores ínfimos de bienestar social.<sup>225</sup>

Frente al nuevo perfil de la pobreza, en México se pusieron en acción políticas sociales compensatorias, con cambios importantes en la naturaleza y alcances de la política social tradicional. En el perfil de política social compensatoria, se advirtieron algunas adecuaciones y se comenzó a mencionar el objetivo de integración social, como horizonte de mayor alcance, para incorporar al estrato de la pobreza extrema, en la red de protección social de los grupos vulnerables. El cambio, en cuanto a la Participación, se encaró en la Política Social Compensatoria realizada en el marco del ajuste de los últimos años.<sup>226</sup>

La necesidad de superar el atraso, la miseria, la pobreza y la marginación, ha sido una demanda por parte de los sectores menos favorecidos, lo que puso en evidencia, la intencionalidad de los últimos gobiernos de fortalecer las estrategias de focalización de la política social, con el abandono gradual de las orientaciones universales de la política social, apegados a las “recomendaciones” de la Instituciones de Crédito Internacional.

Durante la década de los noventa, en las economías mayores de América Latina, -- México incluido --, las reformas estructurales no sólo fracasaron en contener las tendencias hacia la concentración de la distribución del ingreso familiar; en estos países, se evidenció con claridad a partir de los años ochenta, que la pobreza se

---

<sup>224</sup> M. Tenorio. “México: Modernización y Nacionalismo” en *La Jornada Semanal*. 11 de julio. México. 1993. p. 23.

<sup>225</sup> Vid. G. Bonfil. *México Profundo*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Grijalbo, México. 1990.

<sup>226</sup> Los programas impulsados en los últimos 25 años son : la Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados (COPLAMAR), en el sexenio de José López Portillo; el Programa Nacional de Solidaridad (PRONASOL), en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari; el Programa de Educación, Salud y Alimentación (PROGRESA), en el sexenio de Ernesto Zedillo Ponce de León y, el de este último sexenio, OPORTUNIDADES CONTIGO, en el que se encuentran algunas vertientes como el denominado por Vicente Fox “Pa´ que te alcance” en mayo del 2003.

amplió, abarcando a un mayor número de habitantes, y se hizo más profunda, sobre todo en las áreas rurales, y especialmente entre la población indígena.

Uno de los fenómenos más importantes que experimentó México en el siglo XX, fue la creciente urbanización de su población, pasando de ser una sociedad eminentemente rural, a otra predominantemente urbana. Mientras que en 1930, siete de cada diez personas habitaban en localidades rurales, en el año 2000 tres de cada cuatro habitantes residen en zonas urbanas. Sin embargo, este proceso de urbanización no se ha dado de manera homogénea.<sup>227</sup>

El desarrollo social de México, se desplegó en medio de profundas asimetrías en el desarrollo regional. A lo largo del siglo pasado, unas cuantas entidades fueron el escenario privilegiado del proceso de modernización; en ellas, se experimentaron aumentos en la tasa de empleo y en los ingresos reales de la población; a su vez, el Estado, realizó grandes inversiones para atender la demanda de servicios básicos, incluida la oferta habitacional y el desarrollo de la infraestructura y el equipamiento urbano. En cambio, en las entidades donde la modernización fue limitada, se fueron acumulando los rezagos sociales, aumentando con ello, la brecha de desarrollo que las separaba de las regiones más avanzadas.

El patrón de asentamientos humanos del país, se caracteriza por una fuerte concentración de población en unos cuantos centros urbanos y una acentuada dispersión en numerosas y pequeñas localidades en todo el territorio.<sup>228</sup> Una cuarta parte de la población se asienta en más de 90% de las localidades, siendo éstas de carácter rural y generalmente asociadas con condiciones de pobreza, marginación y rezago demográfico.<sup>229</sup>

La aguda crisis de la última década, y la implementación de un plan de choque para enfrentar dicha crisis, se tradujo en un aumento de la recesión y con ello el sacrificio social; sus efectos más evidentes se manifestaron cuando el PIB decreció en casi 10%; aumento del desempleo y la caída de los niveles de vida de los sectores mayoritarios

---

<sup>227</sup> Cfr. E. Hernandez. "Condicionantes macroeconómicas de la evolución de la pobreza en México y Evolución de la distribución del ingreso de los hogares (1963-1989)" en J. Boltvinik y E. Hernandez. *Pobreza y distribución del ingreso en México*. Siglo XXI editores. México. 2000. pp. 119-190

<sup>228</sup> Cfr.. L. Adler y J. Flores. "Los indígenas y el sector informal urbano" en *Estado... Op. cit.* pp. 111-113.

<sup>229</sup> Cfr. CONAPO. *La población de México en el nuevo siglo*. CONAPO. México 2001. pp. 237-241.

de la población.<sup>230</sup> Se asumió la política social en su carácter de función compensatoria destinado principalmente al combate a la pobreza social, como un instrumento para atacar los factores que son las manifestaciones de la pobreza. Sin embargo, este programa no dejó de ser focalizador y en este sentido, selectivo y excluyente. Aun cuando se pregonó que el objetivo era la erradicación de la pobreza, los resultados no fueron nada alentadores; esto nos lleva a afirmar, que el objetivo real fue mediatizar los conflictos que esta situación pudiera generar; con ello, se lograría la estabilidad y legitimidad de una forma de Estado con el neoliberalismo.

Aunque se han impulsado diversos programas con el sesgo focalizador, el número de pobres, es hoy más alto que nunca, alcanzando la cifra de 53.7 millones<sup>231</sup>, lo que pone de manifiesto, el poco avance en cuanto a la pobreza. Esto se asocia a la insuficiencia del proceso de crecimiento, a su débil impacto sobre el mercado del trabajo y el virtual estancamiento del promedio de la productividad laboral.

De lo expuesto, se observa que en el rubro de las políticas de bienestar social, las reformas neoliberales dejaron su mayor vacío; los beneficios alcanzados por las clases medias y segmentos de la clase trabajadora urbana en el Estado interventor, parecen disolverse por la crisis, la ineficiencia de la institucionalidad social y la pérdida de compromisos que les favorecían. La retirada del Estado de las políticas sociales, coincidió con un proceso de democratización incipiente, que estaba animando a los segmentos de la población a expresar sus demandas, como en el periodo del intervencionismo; con esta retirada, se originó un vacío político en los niveles más bajos de la sociedad, que ha sido llenado paulatinamente, por las actividades de movimientos sociales y organizaciones no gubernamentales (ONG's).

---

<sup>230</sup> Cfr. INEGI. *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares*, INEGI, México. 2001; INEGI. *Encuesta Nacional de Empleo*, INEGI, México, 2000.

<sup>231</sup> Primer cifra oficial sobre la POBREZA del gobierno Foxista por parte de la Secretaría de Desarrollo Social en Agosto de 2002. Al respecto Julio Boltvinik Investigador de El Colegio de México, confronta dicha cifra y argumenta problemas en la metodología utilizada por la SEDESOL; enfatiza el crecimiento del número de pobres y señala que en México es de más de 70 millones. Asimismo, las cifras sobre este rubro aparecerían el 13 de noviembre del 2002 en la Jornada donde se señala que la pobreza en 1994 era de 59 millones; en 1996, de 65.2; en 1999, de 70.9 millones y en el 2000, de 72 millones de pobres. Vid. J. Boltvinik y E. Hernandez. *Pobreza y distribución del ingreso en México*. Siglo XXI editores. México, 2000.; J. Boltvinik. "Indicadores alternativos del desarrollo y mediciones de pobreza" en *Estudios Sociológicos*. Núm. 33. sept-dic. El Colegio de México. México. 1993.

Los fracasos obligan a una revisión del modelo económico; las recetas neoliberales recomiendan mayor austeridad y control económico, pero esto, trae como consecuencia desempleo y pobreza. Asimismo, genera un nuevo dualismo en la sociedad, entre los que participan en los procesos de modernización y los que están excluidos. El Estado mexicano se encuentra en un proceso cuyo fin es inseguro, pues detrás del discurso neoliberal que promete una mayor igualdad de oportunidades, son claros los signos de desigualdad económica, social y cultural. El crecimiento económico es necesario para la estabilización de la sociedad, pero no basta, se debe prestar mayor atención a la distribución de recursos y a la necesidad de producir cambios en la estructura socioeconómica y en el sistema político.

En el perfil de política social compensatoria de los años noventa en México, se advirtieron algunas adecuaciones, se comenzó a mencionar el objetivo de integración social como horizonte de mayor alcance, para incorporar al estrato de la pobreza extrema, en la red de protección social de los grupos vulnerables.<sup>232</sup> La interacción Estado - Sociedad Civil estuvo tradicionalmente viciada por sesgos clientelares que manipularon la relación donde implicaban una minimización de la acción autodirigida de los distintos actores sociales. Este sesgo incidió negativamente en experiencias de políticas sociales participativas, como por ejemplo, la del desarrollo de la comunidad. El Programa Nacional de Solidaridad, es de los ejemplos más significativos de la inducción hacia una interacción clientelar entre la comunidad local y el Estado, no se alentaba una identidad ciudadana o una interacción de igualdad, con los otros actores sociales que tuviera impacto sobre el conjunto de la sociedad civil.<sup>233</sup>

Las crisis recurrentes desde los años ochenta, su alto costo social, así como los nuevos retos que a México le planteó la economía global, configuraron una situación de acumulación de rezagos sociales. Se puso en evidencia la necesidad de fortalecer las estrategias de focalización de la política social, para atender las necesidades de la población más afectada, sin abandonar, las orientaciones universalistas de la política social, pues la atención a las demandas de todos los mexicanos en materia de

---

<sup>232</sup> Vid. C. Guerra. "La Participación Social y las políticas públicas: un juego de estrategias" en *Las Políticas Op. cit.*

<sup>233</sup> Vid. S. Gordon. "Entre la eficacia y la legitimidad: el Pronasol como política social" en *Las políticas... Op. cit.*

servicios de salud, educación y vivienda eran cruciales para aumentar las capacidades básicas de la población.

Como se ha mencionado antes, la focalización de la política social ha respondido --- según el gobierno en turno ---, a la necesidad de asignar recursos, para atender más eficientemente rezagos y necesidades sociales específicas. Sin embargo, como se enfatizará más adelante, esta buena intención quedaría sólo en eso, una buena intención, porque el incremento de la pobreza y la marginación social, económica, cultural y política es cada vez más asfixiante.

La descentralización y la focalización de acciones, mostraron su ineficacia ante las asimetrías sociales existentes en el interior de los municipios, pues con frecuencia, las cabeceras municipales, concentran una proporción significativa de la población y cuentan con mejor equipamiento e infraestructura, con lo cual, sus residentes tienen mejores oportunidades, que quienes permanecen en los asentamientos ubicados en su periferia.

#### **b) Necesidades Socioeducativas de los Pueblos Indios.**

La desigualdad en el interior de los municipios y las menores oportunidades de participación en los asentamientos situados en la periferia genera que los problemas se agudicen al no contar con la infraestructura, equipamiento, demanda de trabajo y oferta de servicios básicos suficientes y contribuya a generar corrientes migratorias hacia las localidades más consolidadas o centros urbanos nacionales o extranjeros.<sup>234</sup>. Con ello, la marginación y pobreza de la población se reproduce en el interior de los municipios: los municipios más desarrollados reciben más; los municipios eminentemente rurales, se ven perjudicados cuando se emplea el criterio del peso demográfico; la cobertura insuficiente de los programas gubernamentales y especialmente los dirigidos a grupos indígenas y marginados. Algunos estados optan por destinar los recursos que reciben a las zonas urbanas, abandonando a los pequeños poblados y al campo; y el inicio de programas gubernamentales sin notificar a las comunidades, entre otros.

---

<sup>234</sup> Vid. F.Besserer. "Trabajo en las comunidades indígenas transnacionales" en *Estado del...Op. cit.*

Existe el peligro de considerar el desarrollo de los pueblos indígenas como lo mismo que el desarrollo comunitario:

*... millones de inmigrantes indígenas provenientes de áreas campesinas tradicionales están viviendo en los centros urbanos o en la periferia pobre que rodea nuestras enormes ciudades principales o están migrando de un lugar a otro, a veces cruzando las fronteras, ya sea solos o con sus familias, buscando trabajo, seguridad, estabilidad. Ciertamente dados estos cambios, las políticas tradicionales del “desarrollo comunitario” que se dirigió a lo que se pensaba eran comunidades campesinas indígenas inmutables, tienen que revisarse y adaptarse a las nuevas circunstancias creadas por la economía global.<sup>235</sup>*

La marginación y la pobreza de los pueblos indios en México, se encuentran a lo largo y ancho del país, como se argumenta en líneas anteriores. El Consejo Nacional de Población (CONAPO) en una de las últimas estimaciones realizada para el año 2000, señala que entre las 32 entidades de la República Mexicana el grado de marginación está caracterizado por cinco indicadores (muy alto, alto, medio, bajo y muy bajo).<sup>236</sup> Cuatro entidades se encuentran con un grado de marginación muy bajo, ocho entidades con un grado de marginación bajo, seis entidades con un grado de marginación medio, nueve entidades con un grado marginación alto y finalmente cinco entidades con un grado de marginación muy alto.

Los indicadores socioeconómicos recuperados por el Consejo Nacional de Población para identificar el grado de marginación son:

Porcentaje de la población analfabeta de 15 años o más; porcentaje de la población sin primaria completa de 15 años o más; porcentaje de ocupantes en viviendas y drenaje y servicio sanitario exclusivo; porcentaje de ocupantes en viviendas sin energía eléctrica; porcentaje de ocupantes en vivienda sin agua entubada; porcentaje de viviendas con algún nivel de hacinamiento; porcentaje de ocupantes en viviendas con piso de tierra y, porcentaje de la población en localidades con menos de 5000 habitantes(Cuadro 8).

---

<sup>235</sup> R. Stavenhagen, “The challenges of indigenous Development” en D. Iturralde and E. Krotz (eds). *Indigenous people and Development: Poverty, Democracy and Sustainability*, Banco Interamericano de Desarrollo, Diciembre de 1996, citado por R. Plant. *Op. cit.* pp. 17-18.

<sup>236</sup> Vid. CONAPO. *Estimación de Población según el XII Censo Nacional de Población*, CONAPO. 2000.



**CUADRO 8**  
**Población total, indicadores socioeconómicos, índice y grado de marginación y lugar que ocupa en el contexto nacional por entidad federativa, 2000**

Clave	Entidad federativa	Población total	% Población analfabeta de 15 años o más	% Población sin primaria completa de 15 años o más	% Ocupantes en viviendas sin drenaje ni servicio sanitario exclusivo	% Ocupantes en viviendas sin energía eléctrica	% Ocupantes en viviendas sin agua entubada	% Ocupantes en viviendas con piso de tierra	% Población en localidades con menos de 5 000 habitantes	% Población ocupada con ingreso de hasta 2 salarios mínimos	Lugar que ocupa en el contexto nacional
	Nacional	97 483 412	9.46	28.46	9.90	4.79	11.23	14.79	30.97	50.99	
01	Aguascalientes	944 285	4.84	23.03	3.38	1.78	1.30	3.57	24.54	42.23	28
02	Baja California	2 487 367	3.53	19.59	1.95	2.33	6.83	4.59	11.62	22.22	30
03	Baja California Sur	424 041	4.21	20.98	3.71	4.62	6.32	10.42	25.41	35.82	27
04	Campeche	690 689	11.81	34.22	17.27	8.79	14.61	14.92	34.51	64.12	8
05	Coahuila de Zaragoza	2 298 070	3.87	18.79	3.42	1.42	2.18	4.55	13.37	34.68	29
06	Colima	542 627	7.16	27.20	2.56	1.96	2.18	12.53	18.20	48.00	22
07	Chiapas	3 920 892	22.94	50.31	19.33	12.01	24.99	40.90	61.21	75.89	1
08	Chihuahua	3 052 907	4.79	23.30	5.30	6.27	5.88	6.96	19.64	37.67	26
09	Distrito Federal	8 605 239	2.91	12.16	0.44	0.17	1.47	1.34	0.32	42.43	32
10	Durango	1 448 661	5.41	28.75	13.67	6.57	7.00	13.73	42.12	50.12	17
11	Guanajuato	4 663 032	11.99	35.75	16.10	3.19	6.86	10.93	37.39	47.29	13
12	Guerrero	3 079 649	21.57	41.92	35.29	11.04	29.54	39.97	53.44	66.16	2
13	Hidalgo	2 235 591	14.92	34.09	17.19	7.66	15.25	19.02	58.52	65.27	5
14	Jalisco	6 322 002	6.45	26.71	4.93	2.14	6.78	7.36	19.40	40.93	25
15	México	13 096 686	6.40	20.84	8.14	1.80	6.23	7.19	19.38	49.41	21
16	Michoacán de Ocampo	3 985 667	13.90	40.19	11.40	4.41	10.87	19.90	43.09	57.29	10
17	Morelos	1 555 296	9.25	25.76	7.17	1.40	7.30	14.80	23.93	54.28	19
18	Nayarit	920 185	9.05	31.97	9.52	4.75	9.53	13.25	43.68	56.25	14
19	Nuevo León	3 834 141	3.32	16.49	1.59	1.04	3.62	3.30	7.57	28.93	31
20	Oaxaca	3 438 765	21.49	45.53	18.07	12.54	26.95	41.60	64.01	71.93	3
21	Puebla	5 076 686	14.61	35.20	11.89	4.75	16.26	24.09	41.49	63.90	7
22	Querétaro de Arteaga	1 404 306	9.80	26.14	16.37	5.76	6.58	10.06	42.14	41.72	16
23	Quintana Roo	874 963	7.52	25.18	9.23	4.36	5.34	11.37	21.19	40.37	20
24	San Luis Potosí	2 299 360	11.29	34.10	11.43	11.54	20.92	23.70	44.64	58.82	6
25	Sinaloa	2 536 844	7.96	30.06	10.62	3.35	7.22	14.53	39.17	48.63	15
26	Sonora	2 216 969	4.40	22.40	4.19	3.23	3.47	13.18	21.25	40.95	24
27	Tabasco	1 891 829	9.73	32.27	8.58	5.85	26.49	13.47	56.10	62.29	9
28	Tamaulipas	2 753 222	5.13	23.35	2.65	4.97	5.01	8.95	16.89	46.72	23
29	Tlaxcala	962 646	7.80	23.42	8.43	2.05	2.48	8.98	36.88	63.38	18
30	Veracruz - Llave	6 908 975	14.87	39.17	10.21	11.11	29.47	29.29	48.50	68.64	4
31	Yucatán	1 658 210	12.30	36.94	24.01	4.12	5.69	5.62	28.82	67.57	11
32	Zacatecas	1 353 610	7.97	37.50	19.68	4.03	11.05	9.12	55.13	58.91	12

Fuente: Estimaciones de CONAPO con base en el XII Censo General de Población y Vivienda, 2000.

El señalamiento de los municipios según el grado de marginación en el ámbito nacional: 1292 municipios se encuentran en el rango de muy alto y alto grado de marginación, 486 municipios en el ámbito nacional se encuentran ubicados con un grado en marginación medio y finalmente 664 municipios registran un bajo y muy bajo grado de marginación.<sup>214</sup> El total de municipios según grado marginación en el ámbito nacional en el año 2000, es de 2443, de los cuales 52.88% registran un grado de marginación alto y muy alto. (Gráfica 1).

**GRAFICA 1**



Fuente: Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indios, 2001-2006

Como se ha mencionado, la marginación es un fenómeno complejo asociado al patrón de distribución territorial de la población. El diseño de estrategias y la ejecución de programas sociales desde las instancias de planeación del desarrollo regional, deben considerar los resultados que se obtienen cuando el fenómeno se observa desde las localidades; pues ello, permite advertir el enorme reto que la política social y los agentes privados y sociales tienen para cumplir con el objetivo nacional de mejorar la calidad de vida de la población.

Respecto a las localidades en el ámbito nacional con grado de marginación alto y muy alto, en el año 2000 según estimaciones de CONAPO, son casi 80,000 localidades,

<sup>214</sup> Poder Ejecutivo Federal. *Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 2001-2006*. Oficina de Representación Para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, México. 2001.

esto es, que el 73.6% de las localidades a nivel nacional, tiene un grado de marginación alto y muy alto. La marginación es una realidad que caracteriza a siete de cada diez localidades. Más de la mitad de las localidades (52.7%), se encuentran en el grupo de muy alta marginación, primordialmente en asentamientos con menos de cinco mil habitantes. Sin embargo, el aspecto más crítico reside en que en una gran proporción son localidades con menos de 100 habitantes.<sup>215</sup>

El análisis de la marginación de los municipios del país, puede enriquecerse al considerar la incidencia del fenómeno en sus localidades, pues ante todo, deja ver la heterogeneidad que existe en su interior. En los municipios de muy baja marginación, 45.2% de sus localidades tienen alta y muy alta marginación. En términos generales, puede decirse que una de cada diez localidades con alta marginación se ubica en los municipios de muy baja marginación. Al mismo tiempo debe señalarse que en los municipios de muy alta marginación, 93.6% de sus localidades se encuentran en la misma categoría.<sup>216</sup>

De acuerdo con estimación de CONAPO referido a las localidades, según el grado de marginación en el ámbito nacional por entidades, se registran 105,747 localidades (Cuadro 9), entre las cuales, 77,838 registran un grado de marginación alto y muy alto (mapa 1); con grado de marginación medio, se encuentran 15,579 localidades y, 12,332 en el rango de bajo y muy bajo rango de marginación.(Cuadro 10). El 73.6% de las localidades, se encuentra en el rango de marginación alto y muy alto, de acuerdo a los índices de marginación por localidades en 1995 del Consejo Nacional de Población.<sup>217</sup>

---

<sup>215</sup> Consejo Nacional de Población. *La situación demográfica de México, 2000*. CONAPO, México. 2001.

<sup>216</sup> Consejo Nacional de Población. *Índices de marginación por localidad, 1995*. CONAPO 1998.

<sup>217</sup> *Idem*.

**Cuadro 9**  
**Número de Localidades por Entidad Federativa, 1995.**

Entidades	Número de Localidades
Aguascalientes	790
Baja California	1 342
Baja California Sur	551
Campeche	724
Coahuila	1 326
Colima	285
Chiapas	9 377
Chihuahua	5 180
Distrito Federal	336
Durango	3 211
Guanajuato	5 776
Guerrero	5 388
Hidalgo	3 744
Jalisco	6 840
México	4 205
Michoacán	6 448
Morelos	828
Nayarit	1 292
Nuevo León	2 148
Oaxaca	7 532
Puebla	4 703
Querétaro	1 514
Quintana Roo	469
San Luis Potosí	4 247
Sinaloa	3 617
Sonora	2 403
Tabasco	1 921
Tamaulipas	2 831
Tlaxcala	562
Veracruz	12 266
Yucatán	1 015
Zacatecas	2 878
32	105 749

Fuente: *Índices de marginación por localidad, 1995.* CONAPO 1998.

Uno de los factores que dificulta alcanzar la igualdad de oportunidades sociales y derechos de participación, es el carácter concentrado y a un tiempo disperso del poblamiento de México. Se trata de un fenómeno que tiene sus raíces en la constitución misma de la nación y que se acentuó en el curso del proceso de desarrollo durante las últimas décadas. Así, al inicio de este siglo, los centros urbanos siguen concentrando volúmenes considerables de población, servicios e infraestructura, personal calificado y recursos económicos, lo cual, los convierte en escenarios privilegiados; a su vez, en un gran número de asentamientos que se dispersan a lo

largo del territorio, vive una pequeña proporción de la población en condiciones socioeconómicas que la ubican como uno de los grupos más rezagados de la sociedad mexicana.<sup>218</sup>

El extremo opuesto de la concentración demográfica en las ciudades, lo constituyen las numerosas localidades pequeñas. El reducido poblamiento ha llevado a la política social a priorizar la atención a los centros de mayor concentración poblacional. Además, la dinámica migratoria con frecuencia reproduce ese fenómeno en las ciudades, pues las familias que migran hacia los centros urbanos consolidados suelen ubicarse en localidades periféricas pequeñas, donde las coberturas de servicios son insuficientes.(Mapa 1)

### Mapa 1



<sup>218</sup> El Desequilibrio Regional es producto del Desarrollo histórico de la Nación Mexicana. Para ampliar esta consideración es importante revisar entre otros a Marcelo Carmagnani "Del territorio a la Región: líneas de un proceso en la primera mitad del siglo XIX" e Hira de Gortari "El territorio y las identidades en la construcción de la nación" en *Alicia Hernández.(coord.) Cincuenta años de historia México, Vol 2*. El Colegio de México, pp. 221-239 y 199-218 respectivamente. Jorge Zepeda, "La nación vs las regiones" en *Cecilia Noriega (Coord.) El nacionalismo en México*. El Colegio de Michoacán, 1992. pp. 497-516.

Los pueblos indígenas emigran de la extrema pobreza a la pobreza o a la extrema pobreza.<sup>219</sup> Desde un punto de vista humanitario, el reclutamiento, el transporte, las condiciones de vida y de trabajo de los temporeros indígenas en la agricultura son un hecho de gran preocupación. Aunque los salarios diarios pueden ser altos en comparación con los ingresos promedios de las comunidades de origen, el costo en términos de salud, higiene, pérdida de educación de los niños y la desarticulación social puede ser muy serio.<sup>220</sup>

**Cuadro 10**  
**Número de localidades y la población de cada uno de los cinco estratos de marginación**

<b>Grado de Marginación 1995</b>	<b>Localidades</b>	<b>Población</b>
Muy bajo	5 388	59 576 102
Bajo	6 944	7 606 249
Medio	15 579	8 173 060
Alto	22 092	6 582 805
Muy alto	55 746	8 668 550
Total	105 749	90 606 766

Fuente: *Índices de marginación por localidad, 1995*. CONAPO 1998.

Las cifras confirman que la incidencia de la marginación, es mayor en los asentamientos pequeños; sin embargo, al considerar la ubicación geográfica del asentamiento, sobresalen condiciones y oportunidades sociales sumamente diferenciadas. Se aprecia que 56 mil localidades pequeñas se encuentran dentro de lo que puede denominarse el área de influencia de las 347 ciudades que conforman el sistema urbano nacional. Si excluimos a las localidades con menos de tres viviendas (casi 30 mil), se advierte que 71% tiene un grado de marginación alto o muy alto (46%

<sup>219</sup> Vid. R. Arrollo y L. Sánchez. "Zonas Rurales de Migración Indígena y Trabajo Jornalero". en *Estado del desarrollo Económico y Social de los Pueblos Indígenas de México. 1996-1997*. INI-PNUD. México, 2000.

<sup>220</sup> Vid. R. Plant. *Op. cit.*

muy alto y 25% alto, es decir, 6 mil y 12 mil localidades, respectivamente). Puede verse que en este conjunto de localidades vive poco menos de 2.2 millones de personas; ahí mismo puede advertirse que casi 1.3 millones de habitantes está expuesto a vivir en condiciones de muy alta marginación.<sup>221</sup>

El fenómeno más crítico en cuanto a las interrelaciones entre las localidades pequeñas y la incidencia de la marginación, se localiza en los asentamientos pequeños y aislados, es decir, alejados de medios urbanos y de carreteras. En sí mismo, el número de localidades pequeñas y aisladas de 1995 es apabullante, 89% tienen grado alto o muy alto de marginación. En conjunto, las localidades pequeñas y aisladas representan 37% del total de localidades pequeñas del país.<sup>222</sup>

El aislamiento y el tamaño reducido de las localidades plantean verdaderos desafíos para la política social, cuya obligación es propiciar la justicia distributiva a través del apoyo prioritario a la población más rezagada. En congruencia con ese propósito que cuenta con amplio consenso nacional, es urgente definir estrategias de intervención en beneficio de los más de 3.6 millones de personas que residen en localidades pequeñas y aisladas con alto o muy alto grado de marginación.

La persistencia de las brechas regionales de marginación tiene consecuencias económicas, sociales y demográficas de gran significación. Las privaciones captadas directamente con el índice de marginación deben agregarse su alta correlación con la pobreza extrema, el rezago productivo, la escasa cobertura de servicios esenciales como los de salud y educación, así como las tasas altas de mortalidad infantil y de fecundidad. Todo ello, configura situaciones regionales y micro regionales que comprometen el presente y futuro de millones de mexicanos en general y de población indígena en particular, atrapados en el perverso círculo de la pobreza extrema.

La población indígena en México (Mapa 2) ha aumentado en números absolutos en los últimos 50 años, sin embargo, con respecto a la población total, ha disminuido en números relativos del 15% en 1930 al 8.6% en el 2000. (CUADRO 11)

---

<sup>221</sup> Cfr. Consejo Nacional de Población *Op Cit. La situación ...*

<sup>222</sup> *Idem.*

MAPA 2



**CUADRO 11**  
**Población Indígena según Censos de Población Nacional**

<b>CENSO</b>	<b>POB. TOTAL</b>	<b>POB. INDIG.</b>	<b>%</b>
1930	16 552 722	2 251 086	15
1940	19 653 552	2 490 909	15
1950	25 791 017	2 447 408	12
1960	35 923 129	3 030 254	8
1970	48 225 238	3 111 411	6.4
1980	66 846 833	6 040 077	9.03
1990	81 249 645	6 411 972	7.89
2000	97 361 711	8 381 314	8.6

Fuente: Elaboración propia con base en Luz Ma. Valdés 1987 y X, XI y XII Censos de Población y Vivienda. INEGI. 1980, 1990 Y 2000 (Tabulados de la muestra censal. Cuestionario ampliado. México 2000).

Después de la Revolución Mexicana, cuando aún los investigadores mexicanos no analizaban la trascendencia e importancia que tenía la participación de los grupos étnicos, elaboraban simples monografías académicas sobre éstos, sin el análisis científico y riguroso que lo ameritaba. Los estudios realizados en esta época, mostraban serias limitaciones teóricas y sólo quedaban en el campo de la observación. Un importante ejemplo de las dificultades que se han encontrado para poder dar indicadores que identifiquen a los indígenas en México, es el expresado



en el análisis demográfico en los censos realizados a partir de 1910 hasta el año 2000. (Cuadro 12).

**CUADRO 12**  
**Criterios para identificar población india en los censos nacionales**

<b>AÑO</b>	<b>CRITERIO</b>
1910	Lengua
1921	Raza y lengua
1930	Lengua
1940 y 1950	Lengua, indumentaria, forma de dormir, uso de calzado, alimentación.
1960 y 1970	Lengua, uso de calzado, alimentación.
1980	Lengua
1990	Lengua
2000	Lengua y adscripción a un grupo indígena.

FUENTE: II Taller de intercambio de productores y usuarios de la información censal. INEGI. 1987 y XII Censo 2000.

Como se ve en el cuadro anterior, criterios tales como la indumentaria, forma de dormir, uso de calzado y alimentación, son indicadores que tienden a evidenciar las condiciones o el nivel de vida de la población en general. Además, resulta subjetivo pretender estereotipar a los indígenas a partir de sus rasgos físicos, sobre todo en un país como el nuestro en el que si bien el mestizaje provocó cambio en las características físicas de la población, en buena parte de ésta, la herencia indígena es la que domina en su fisonomía.

Respecto a la población indígena hablante de lengua indígena, según los últimos dos censos nacionales, se tiene un crecimiento rápido en números absolutos durante los últimos diez años y, en términos relativos, también manifiesta un pequeño repunte (8.6%) en el año 2000, en proporción al conjunto del 7.48 en 1990. (CUADRO 13).

**CUADRO 13**  
**Población de 5 Años y más y Hablantes de Lengua Indígena, 2000**

<b>E s t a d o</b>	<b>Población Total</b>
Aguascalientes.	1 244
Baja California.	37 685
Baja California Sur	5 353
Campeche	93 765
Coahuila	3 032
Colima	2 932
Chiapas	809 592
Chihuahua	84 086
Distrito Federal	141 710
Durango	24 934
Guanajuato	10 689
Guerrero	367 110
Hidalgo	339 866
Jalisco	39 259
México	361 972
Michoacán	121 849
Morelos	30 896
Nayarit	37 206
Nuevo Leon	15 446
Oaxaca	1 120 312
Puebla	565 509
Queretaro	25 269
Quintana Roo	173 592
San Luis Potosí	235 253
Sinaloa	49 744
Sonora	55 694
Tabasco	62 027
Tamaulipas	17 118
Tlaxcala	26 662
Veracruz	633 372
Yucatán	549 532
Zacatecas	1 837
<b>T O T A L</b>	<b>6 044 547</b>

FUENTE: Elaboración propia con base al XII Censo de Población y Vivienda 2000.INEGI

No existe unidad de criterios en cuanto a la identificación étnica de censados e informantes en los censos que se citan:

Hasta hace poco, muchos gobiernos trataban deliberadamente de deshacer todo concepto de diferencias étnicas en sus programas de desarrollo económico y social.<sup>223</sup>

<sup>223</sup> R. Plant. *Op. cit.* p. 3.

Las cifras no reflejan datos cualitativamente confiables y es muy probable que se encuentren ampliamente superadas, como lo registra el Programa para el Desarrollo de los Pueblos Indios 2001-2006, al señalar una estimación de CONAPO y del INI referida a **12 707 000** indios en México.<sup>224</sup>

Por otro lado, los pueblos indígenas presentan su unidad étnica y conservan ciertos rasgos esenciales de su cultura originaria. Hablan sus propias lenguas, respetan formas dialectales, generalmente interpretan una cosmovisión contrapuesta a la occidental y conservan normas de vida y costumbres diferenciadas. En síntesis, expresan manifestaciones culturales propias, y es probable que a partir de este tipo de expresiones, los habitantes de las urbes desarrollen y fortalezca el prejuicio étnico, donde los múltiples indicadores de una cultura diferente —entre los cuales el lenguaje es el más relevante—, son objeto de descalificación explícita, por tratarse de manifestaciones coincidentes con ciertas características inherentes de un estado social oprimido<sup>225</sup>.

El Censo de Población del 2000, señala que el país cuenta con 6 044 547 habitantes (6.3% de la población total), considerados como indígenas distribuidos entre 62 grupos con más de 80 variantes dialectales; 1 233 455 niños entre los 0 y 4 años de edad que representan el 1.26%; 1 103 312 personas que no hablan una lengua indígena pero se autoconsideran indígenas y representan el 1.13%, para dar un total nacional según el XII Censo Nacional de Población y Vivienda de 8 381 314 indios en México, lo que representa el 8.6 % del total nacional.<sup>226</sup>

La distribución geográfica de estos pueblos, ha sido desigual a la luz de los diferentes momentos históricos que les ha tocado vivir. La diversidad geográfica, las formas históricas de poblamiento, los recursos naturales, la densidad y composición de la población, y el desigual grado de desarrollo económico, son los factores que determinan la formación de regiones particularizadas que con frecuencia se expresan en la consolidación de culturas regionales, con rasgos distintivos en muchos órdenes de la vida social. La diversificación regional ha sido empleada para explicar, no sólo las

---

<sup>224</sup> Poder Ejecutivo Federal. *Programa Nacional... Op. cit.*

<sup>225</sup> Vid. M. Chemoux. "Formas de trabajo no remunerado entre población indígena" en *Estado del... Op. cit.*; S. Mata. "Actividad artesanal: dimensión cultural e inserción en el mercado" en *Estado del... Op. cit.*

<sup>226</sup> Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, *XII Censo Nacional de Población y Vivienda 2000*. México. 2002.

condiciones actuales de la economía y la sociedad nacionales, sino también y fundamentalmente muchos aspectos del desarrollo histórico.<sup>227</sup>

Los estudios regionales han proliferado en las últimas décadas, aunque se han enfatizado más la región geográfica y la región económica. Uno de los enfoques más usuales en el análisis regional se orienta precisamente, a mostrar que las diferencias regionales obedecen ante todo al desarrollo desigual.

Para fines de esta investigación, recuperaremos únicamente las entidades que se encuentran en el rango de marginación alto y muy alto, situación que permite recuperar 14 de las 32 entidades federativas. Hemos elegido estas entidades con el criterio de que son las que registran los mayores indicadores de Marginación y no necesariamente las que concentran el mayor número de hablantes de la lengua indígena (criterio mayoritariamente usado en otras investigaciones) con el propósito de realizar un análisis de las características sociales económicas, culturales, y educativas de los pueblos indios en México.

En las entidades con alta y muy alta marginación registrados por CONAPO y de acuerdo a su estimación son: Campeche, Chiapas, Guanajuato, Guerrero., Hidalgo, Michoacán, Nayarit, Oaxaca., Puebla, San Luis Potosí, Tabasco, Veracruz, Yucatán y Zacatecas. (Cuadro 14)

---

<sup>227</sup> Vid. R. Arrollo y L. Sanchez. *Op. cit.* pp. 208-216

CUADRO 14

Población total, indicadores socioeconómicos de las 14 entidades con grado de marginación alto y muy alto en el contexto nacional, 2000

Clave de la entidad federativa	Entidad federativa	Población total	% Población analfabeta de 15 años o más	% Población sin primaria completa de 15 años o más	% Ocupantes en viviendas sin drenaje ni servicio sanitario exclusivo	% Ocupantes en viviendas sin energía eléctrica	% Ocupantes en viviendas sin agua entubada	% Ocupantes en viviendas con piso de tierra	% Población en localidades con menos de 5 000 habitantes	% Población ocupada con ingreso de hasta 2 salarios mínimos	Lugar que ocupa en el contexto nacional
	Nacional	97 483 412	9.46	28.46	9.90	4.79	11.23	14.79	30.97	50.99	
04	Campeche	690 689	11.81	34.22	17.27	8.79	14.61	14.92	34.51	64.12	8
07	Chiapas	3 920 892	22.94	50.31	19.33	12.01	24.99	40.90	61.21	75.89	1
11	Guanajuato	4 663 032	11.99	35.75	16.10	3.19	6.86	10.93	37.39	47.29	13
12	Guerrero	3 079 649	21.57	41.92	35.29	11.04	29.54	39.97	53.44	66.16	2
13	Hidalgo	2 235 591	14.92	34.09	17.19	7.66	15.25	19.02	58.52	65.27	5
16	Michoacán de Ocampo	3 985 667	13.90	40.19	11.40	4.41	10.87	19.90	43.09	57.29	10
18	Nayarit	920 185	9.05	31.97	9.52	4.75	9.53	13.25	43.68	56.25	14
20	Oaxaca	3 438 765	21.49	45.53	18.07	12.54	26.95	41.60	64.01	71.93	3
21	Puebla	5 076 686	14.61	35.20	11.89	4.75	16.26	24.09	41.49	63.90	7
24	San Luis Potosí	2 299 360	11.29	34.10	11.43	11.54	20.92	23.70	44.64	58.82	6
27	Tabasco	1 891 829	9.73	32.27	8.58	5.85	26.49	13.47	56.10	62.29	9
30	Veracruz – Llave	6 908 975	14.87	39.17	10.21	11.11	29.47	29.29	48.50	68.64	4
31	Yucatán	1 658 210	12.30	36.94	24.01	4.12	5.69	5.62	28.82	67.57	11
32	Zacatecas	1 353 610	7.97	37.50	19.68	4.03	11.05	9.12	55.13	58.91	12

Fuente: Estimaciones de CONAPO con base en el XII Censo General de Población y Vivienda, 2001.

La población total concentrada en estas entidades con alta y muy alta marginación, representa el 43.21 % del total nacional. Los 4 947 919 hablantes de lengua indígena que se concentran en estas mismas entidades representa el 81.85 % del total de hablantes de lengua indígena a nivel nacional.(Cuadro15).

**CUADRO 15**  
**Población con Grado de Marginación Alto y Muy Alto en México, 2000**

Estado	Población	%	Población Hablante de Lengua Indígena	%
Campeche	690 689	.70	93 765	1.55
Chiapas	3 920 892	4.02	809 592	13.39
Guanajuato	4 663 032	4.78	10 689	.17
Guerrero	3 079 649	3.15	367 110	6.07
Hidalgo	2 235 591	2.29	339 866	5.62
Michoacán	3 985 667	4.08	121 849	2.01
Nayarit	920 185	.94	37 206	.61
Oaxaca	3 438 765	3.52	1 120 312	18.53
Puebla	5 076 686	5.2	565 509	9.35
S.L.P.	2 299 360	2.35	235 253	3.89
Tabasco	1 891 829	1.94	62 027	1.02
Veracruz	6 908 975	7.08	633 372	10.47
Yucatán	1 658 210	1.7	549 532	9.09
Zacatecas	1 353 610	1.38	1 837	.03
<b>Total</b>	<b>42 123 140</b>	<b>43.21</b>	<b>4 947 919</b>	<b>81.85</b>
<b>14 Estados</b>				
Total Nacional	97 483 412	100	6 044 547	100

Fuente: INEGI, 2002. XII Censo General de Población y Vivienda, 2000.

El criterio y los indicadores socioeconómicos recuperados para realizar el análisis de la marginación de la pobreza en México, es el proyectado por CONAPO, el cual, nos permitirá contextualizar la situación de los pueblos indígenas en México: Consideramos en principio el porcentaje la población analfabeta de 15 años o mas, en donde los indicadores manifiestan que de los 14 estados, 12 se encuentran con un porcentaje por encima de la media nacional que es del 9. 46%.

La media nacional en torno al porcentaje de la población de 15 años o más sin primaria completa en el año 2000, es del 28. 46%; las 14 entidades motivos nuestro análisis

están por encima de la media nacional. Se registra una diferencia de 21.85% con respecto al último estado que es Chiapas.

En cuanto los ocupantes en vivienda sin drenaje ni servicio sanitario exclusivo, son 12 los estados con un porcentaje por encima de la media nacional (9.9%).

La energía eléctrica, como uno de los servicios básicos que requiere la población es otro de los indicadores sobre la marginación en México y el porcentaje de ocupantes en viviendas sin este servicio registrado en el ámbito nacional es del 4.79%. La diferencia que existe entre el indicador de la media nacional y la entidad que ocupa el último lugar en este rubro es del 7.75%, y son ocho estados con un porcentaje por encima de la media nacional.

El porcentaje de ocupantes en viviendas sin el servicio de agua entubada, se presenta de manera importante en 7 de los estados con un porcentaje encima de la media nacional.

Las viviendas con hacinamiento en la República Mexicana es elevado. Se desprende de la estimación de CONAPO que de los estados con alto y muy alto grado de marginación, 11 se encuentran por encima de la media nacional (45.94%). La diferencia porcentual respecto al estado que registra el mayor porcentaje es de casi 20 puntos.

El porcentaje de ocupantes en viviendas con piso de tierra en el ámbito nacional es el 14.79%, el último sitio en este rubro lo ocupa Oaxaca con 41.6%. Una diferencia de 26.81% entre 9 de los estados con un porcentaje por encima de la media nacional.

En México, se registra un número de localidades con menos de 5000 habitantes: en el ámbito nacional es el 30.97% mientras que en Oaxaca es el 64.01%. La diferencia es abismal (33.04%), 13 de los estados registran porcentaje por encima de la media nacional.

Finalmente, el porcentaje de la población económicamente activa con ingresos de hasta dos salarios mínimos representa más de la mitad de la población en la república mexicana (50.99%); 13 de los estados se encuentra por encima de la media nacional, con una diferencia de casi 25 puntos con respecto al último estado.

Por otra parte, el problema lingüístico de México se torna más complejo, porque existen numerosos casos de lenguas indígenas que no tienen relación entre sí, sin

que exista alguna de ellas que domine en la actualidad sobre el conjunto o que sea aceptada por los hablantes de las otras lenguas.

La tasa de bilingüismo de las diversas etnias nos puede proporcionar un índice interesante, aunque aproximado, de la intensidad de los conceptos entre cada una de ellas y la sociedad nacional mexicana. Sin atribuir un valor fetichista a la lengua, en comparación con otros factores de etnicidad, utilizaré el fenómeno del bilingüismo por su doble ventaja: presenta la condensación de varios niveles de interacción (económica, y cultural). Esta tendencia común recubre, sin embargo, acciones concretas bien diferentes.

Por otro lado, es importante destacar cómo el monolingüismo entre la población india, ha ido decreciendo en proporciones muy altas, como lo muestra el Cuadro 16: del 53% en 1930 cayó hasta el 16.8 % en el 2000, teniendo en contraste el crecimiento del bilingüismo de un 47% en 1930 al 81.1 % en el 2000.

**CUADRO 16**  
**Hablantes de Lengua Indígena: Bilingües y Monolingües.**  
**Relación con Total de Hablantes de Lengua Indígena 1930-2000**

AÑO	HAB. DE LENG. INDIG. DE 5 AÑOS Y MAS	BILINGÜES	PARTICIPACION. %	MONOLINGÜES	PARTICIPACION %
1930	2251086	1065924	47	1185162	53
1940	2490909	1253891	50	1237018	50
1950	2447609	1652341	67	795069	33
1960	3030254	1925299	63.5	1104955	36.5
1970	3111415	2251561	72.4	859854	27.63
1980	5181038	3699653	71.4	1174594	22.6 *
1990	5282347	4237962	80.2	836224	15.83 **
2000	6044547	4902128	81.1	1015484	16.8 ***

Nota: Los Censos de 1980-2000 incluyen un renglón de No Especificado. La suma de este renglón es igual al 100%. \* 5.92% = 306791 No Especificado 1980; \*\* 3.94% = 208161 No Especificado 1990; \*\*\* 2.1 % = 126935 No especificado 2000.  
Fuente: Elaboración propia con base en Luz Ma. Valdez, 1987 y Censos Nacionales X- XI-XII. 1980- 1990-2000. INEGI.

De los 62 grupos étnicos registrados en el último censo de población y vivienda en el año 2000, el 86.9% de hablantes de lengua indígena se concentra en sólo 15 lenguas, el 13. 1% restante de los hablantes de lengua indígena, está concentrado en 47 lenguas.<sup>228</sup>

El conflicto lingüístico entre el español como lengua nacional y las múltiples lenguas indígenas refleja uno de los mayores problemas sociales en México. La

<sup>228</sup> Cfr. INEGI. *Conteo de Población y Vivienda 1995*, México, 1997; INEGI, *XII Censo General de Población y Vivienda 2000*, México, 2001.



lengua indígena dominada, ve reducido su ámbito a la comunicación familiar y espontánea al interior de las comunidades y entre poblaciones rurales, donde se ve cada vez más amenazada por la expansión del español.

La población indígena que ha emigrado a las ciudades,<sup>229</sup> va perdiendo progresivamente su dominio (por lo menos activo) de la lengua materna. En la práctica, las lenguas indígenas dominadas se han visto sometidas a una política del lenguaje: Apunta a la consolidación de una ideología que trata de desarrollar aún más la situación diglósica mediante la internalización de la relación entre las dos lenguas. La generalización de juicios y prejuicios a través de los discursos públicos, en el sentido de que las lenguas dominadas serían menos aptas para las necesidades comunicativas, llegándose a una situación en que las consecuencias de la subordinación de una lengua se toman como justificación para mantener la discriminación.

El Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 2001-2006 manifiesta que del 100% de los municipios en el ámbito nacional con grado de marginación muy alto, el 78. 9% son municipios con población indígena. (Cuadro 17).

**CUADRO 17**  
**Municipios con 30 % y más de Población Indígena Estimada por Grado de Marginación, 2000.**

Municipio	Total	%	Muy alta	%	Alta	%	Media	%	Baja	%	Muy baja	%
Nacional	2 443	100	386	15.5	906	37.1	486	19.9	417	17.1	247	10.1
Indígena	803	32.9	300	37.4	407	50.7	79	9.8	12	1.5	3	.4

Fuente: Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indios 2001-2006.

Por otro lado y de manera más específica, las diferencias por sexo en la participación económica se presentan prácticamente en toda sociedad, los pueblos indígenas no son la excepción, hay diferencias tanto en el grado de participación como en el tipo de actividades que desarrollan. La participación de la mujer en el ámbito indígena se presenta con un crecimiento importante:

<sup>229</sup> *Ibid.* pp. 216-224; *Vease también:* T. Mora. "Inmigración indígena urbana: espejismo o bienestar en las ciudades *en Estado del...* *Op. cit.*; L. Adler y J. Flores. *Op. cit.*

Las mujeres jefas de hogar, tienen una participación de 51 %, muy superior a la tasa promedio femenina que es de 37 %, o sea que buena parte de estas mujeres jefas son las responsables económicas de sus familias. Las cónyuges y las hijas tienen tasas similares a la del promedio femenino (38 % y 36 %, respectivamente).<sup>230</sup>

Asimismo, la condición económica de la población remunerada, es precaria<sup>231</sup> ya que la Oficina para el Desarrollo de los Pueblos Indios de la Presidencia de la República, registraba en mayo del 2002, el 91.34 % de esta población recibía menos de dos salarios mínimos.<sup>232</sup>

La página web del INI registraba en el 2002, que el sector donde trabajaba el mayor número de indígenas, era el primario, con una participación del 60.07%, en regiones donde el número de hablantes de lengua indígena es mayor al 30 %.<sup>233</sup>

Cierto es que el espacio natural de trabajo preponderantemente para la población indígena ha sido por siglos la agricultura; actividad indudablemente noble pero abandonada por la política económica nacional durante varias décadas, provocando baja rentabilidad al extraerle sus excedentes y limitando así su inversión. Los indígenas han permanecido en la agricultura hasta la actualidad.<sup>234</sup>

En lo que se refiere la infraestructura social básica en las comunidades indígenas del país, se registra que del total de viviendas, el 58.12 % no cuenta con agua potable; el 88.53 % no tiene drenaje y el 35.06 no cuenta con energía eléctrica.<sup>235</sup>

La problemática de salud pública en las comunidades indígenas, registrada con algunos indicadores, se expresa de la siguiente manera: El 40 % de las mujeres manifiesta un grado importante de anemia. La mortalidad infantil a nivel nacional es de 28 niños por cada 1000, mientras en las comunidades indígenas se registra que de cada 1000, 48 niños mueren. La muerte infantil por infecciones gastrointestinales a nivel nacional es del 27.3 %, mientras que entre los niños indígenas es del 83.6%. Finalmente, la desnutrición en menores de 5 años a nivel nacional es del 38.5 % mientras que en la población infantil indígena es del 58.3 %.<sup>236</sup>

---

<sup>230</sup> M. Pedrero. "Empleo en Zonas Indígenas" en *Estado del...Op. cit.* pp. 124-125.

<sup>231</sup> Si la situación de los trabajadores indígenas con alguna remuneración es mala, es importante revisar las condiciones de aquellas personas que desempeñan actividades entre la población indígena que no son remuneradas. *Vid.* M. Chemoux. *Op. cit.*

<sup>232</sup> [www.presidencia.gob.mx](http://www.presidencia.gob.mx) mayo, 2002

<sup>233</sup> [www.ini.gob.mx](http://www.ini.gob.mx) mayo, 2002

<sup>234</sup> M. Pedrero. *Op. cit.* p. 131.

<sup>235</sup> [www.presidencia.gob.mx](http://www.presidencia.gob.mx) mayo 2002

<sup>236</sup> *Ibid.*



## **V. Reforma y Política Educativa para los Pueblos Indios.**

Durante la última década, la mayor parte de los países latinoamericanos, tuvieron como meta fundamental, aumentar el nivel de escolaridad de la población, en su aspiración a participar en el nuevo orden económico mundial, caracterizado por el predominio de la economía de mercado, la competitividad y la acelerada introducción de innovaciones tecnológicas. En esta lógica, a partir de 1990, se enfatiza el interés por reformar los sistemas educativos, en la búsqueda del vínculo con los procesos productivos.

Las Políticas Educativas nacionales, recuperaron los principios rectores de la Reunión Mundial de Educación para Todos en Jomtiem, Tailandia. Los Programas para la Modernización Educativa, Desarrollo Educativo 1995-2000 y Nacional de Educación 2001-2006, asumieron las recomendaciones emanadas de ésta y otras Reuniones internacionales, con el propósito de consolidar la Reforma Educativa.

Es motivo de análisis de este capítulo, las modificaciones jurídicas, normativas, políticas y de concepción pedagógica y cultural, dirigidas a la población indígena en México en materia educativa, respecto a la Reforma nacional en los últimos doce años.

### **a) Modernización Educativa para los Pueblos Indios.**

El establecimiento de la Política para la Modernización Educativa en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, fue considerado un proyecto importante para impulsar cambios significativos en la estructura del sistema educativo y de sus instituciones, con el fin, de dar respuestas a los retos que implicaban la integración económica

mundial; es decir, en el marco de la globalización concebida como un nuevo esquema de organización a nivel mundial.<sup>237</sup>

La labor proyectada tendría sus bemoles, ya que el Estado Mexicano se lanzó más por necesidad que por voluntad a la integración económica; después de promover la autarquía industrial, con la defensa y el proteccionismo como la única estrategia de desarrollo, ahora en solo una década, los cambios de la economía y por ende, del sistema educativo, dieron un viraje total. La tarea de formar los nuevos cuadros técnicos, se inclinó prioritariamente para satisfacer las necesidades del mercado, como promotor del desarrollo económico.

Nuestro sistema educativo enfrenta hoy el reto de adaptarse a las nuevas circunstancias que el vigor educativo y el desarrollo mismo de la nación han generado...<sup>238</sup>

En el sexenio de Carlos Salinas la concepción educativa fue presentada como:

... la palanca de la transformación si los mexicanos encontramos en ella un medio para desarrollar nuevas capacidades: la capacidad de generar una estructura productiva, liberadora y eficiente con el apoyo del conocimiento científico y tecnológico; la capacidad de fortalecer la solidaridad social e identidad nacional y la cultura científica y tecnológica; la capacidad de los trabajadores para adquirir y humanizar nuevas formas de producción y la capacidad de ampliar las vías de participación democrática y plural, la capacidad para perfeccionar los servicios a fin de que repercutan eficientemente en el bienestar de la población.<sup>239</sup>

La Política de la Modernización Educativa, se visualizó con la actualización de los contenidos curriculares, el replanteamiento de las relaciones entre educación y trabajo y las formas de apropiación de la tecnología. Las directrices y objetivos que guiaron la Política de la Modernización Educativa, se plasmaron en el Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994 y destacaron los siguientes objetivos:

- Mejorar la calidad del sistema educativo en congruencia con los propósitos del desarrollo nacional, elevar la escolaridad de la población;
- descentralizar la educación y adecuar la distribución de la función educativa a los requerimientos de su modernización, y;
- fortalecer la participación de la sociedad en el quehacer educativo.<sup>240</sup>

---

<sup>237</sup> Cfr. E. Ibarra y V. Soria. "Balance y perspectivas de la Modernización educativa en México. Las políticas del Régimen Salinista (1989-1994)" en *E. De La Garza (Coord). Políticas Públicas Alternativas en México*. La Jornada Ediciones/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/UNAM México. 1996. pp. 320-330

<sup>238</sup> *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*. México, 1989. p.5.

<sup>239</sup> *Ibid* p.29.

<sup>240</sup> *Plan Nacional de Desarrollo, 1989-1994*, p. 103.

La modernización educativa se definió como *un proyecto sensible a las demandas sociales, atento a los problemas nacionales y acoplado a los propósitos del desarrollo del país.*

Supone superar la tendencia de todo el sistema educativo a mantener y reforzar el statu quo social (...) pretende asegurar cobertura, calidad y eficiencia.<sup>241</sup>

Por ello, la política educativa apareció como la panacea para superar la problemática.

Esta educación “moderna” basó sus objetivos en las siguientes propuestas:

Reiterar el proyecto educativo contenido en la constitución y fortalecerlo respondiendo a nuevas posibilidades y circunstancias;  
Comprender su esfuerzo para la eliminación de las desigualdades e inequidades geográficas y sociales.  
Ampliar y diversificar sus servicios y complementarlos con modalidades no escolarizadas;  
Acentuar la eficiencia de sus acciones, preservar y mejorar la calidad educativa;  
Integrar armónicamente el proceso educativo con el desarrollo económico, sin generar falsas expectativas, pero comprometiéndose con la productividad; y,  
Reestructurar su organización en función de las necesidades del país y la operación de los servicios educativos.<sup>242</sup>

La educación como instrumento para socializar al individuo, queda subordinada al proyecto económico de la modernización, lo cual se enfatiza cuando se afirma que “el aumento de la economía reclama... relacionar mejor la educación con la productividad y con la organización social para la producción”.<sup>243</sup>

El proyecto educativo se orientó a la atención de la modernización:

... relacionar mejor la educación con la productividad y con la organización social para la producción. Nuevos modelos de comportamiento en la relación entre trabajo, producción y distribución de bienes requerirán procesos educativos flexibles y específicos<sup>244</sup>

La perspectiva del Estado Mexicano para su fortalecimiento en 1990, sería orientada con la Declaración Mundial de Educación para Todos signada en Jomtien, Tailandia por 155 países.<sup>245</sup>

En México, las recomendaciones de la Conferencia Mundial se recuperaron puntualmente, como lo señala Elsie Rockwell:

---

<sup>241</sup> Programa Op. cit. p. 12.

<sup>242</sup> Plan Op. cit. 18.

<sup>243</sup> Idem.

<sup>244</sup> Ibid. 12

<sup>245</sup> UNESCO/OREALC. *Declaración Mundial de Educación Para Todos*. Jomtien, Tailandia, México. 1990. pp. 5-6.

...uno de los argumentos mas fuertes en Jomtien, fue estrictamente económico: los estudios del Banco Mundial mostraban que la inversión en educación básica es altamente redituable a mediano plazo, ya que aparentemente es el mecanismo mas efectivo para controlar la explosión demográfica y reducir los elevados costos de otros programas sociales como salud pública y seguridad. En este sentido, la prioridad dada a la educación básica fue coherente con la política económica del sexenio.<sup>246</sup>

Los lineamientos propuestos en el Plan Nacional de Desarrollo y el Programa para la Modernización Educativa se fueron concretizando con altibajos, pero con el fin concreto de dar prioridad a la reforma de la educación básica y a la relación de ésta, con las transformaciones socioeconómicas del país.<sup>247</sup> Ante esta perspectiva, la modernización educativa en México se planteó en el contexto de las nuevas demandas de la globalización económica y los cambios estructurales de la economía nacional:

Avanzar en la modernización educativa a la altura del mundo contemporáneo, mundo de competencia y cambio en el trabajo productivo, implica un esfuerzo serio, disciplinado y capaz de adecuarse a la revolución del conocimiento y de la técnica.<sup>248</sup>

Otro rasgo característico de esta reforma, fue la desconcentración y descentralización del sistema educativo a partir del Acuerdo Nacional Para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)<sup>249</sup>, el cual establecía que:

... a partir de ahora corresponderá a los gobiernos estatales encargarse de la dirección de los establecimientos educativos con que la SEP ha venido prestando, en cada estado y bajo las modalidades y tipo, los servicios de educación preescolar, primaria, secundaria y para la formación de maestros incluyendo la educación normal, la educación indígena y los de educación especial.<sup>250</sup>

El proceso en el cual se inscribió el ANMEB, implicó profundizar en una reorganización del sistema, cuyos principales resultados serían: La implantación de métodos que buscan la racionalidad y la eficiencia en la operación del sistema; acotamiento y disminución de los espacios de imbricación SEP/SNTE; aumento en la capacidad del

---

<sup>246</sup> E. Rockwell. "Los cambios actuales en la educación básica en México" en *Universidad Futura* UAM Azcapozalco Primavera. México. 1994. p.17.

<sup>247</sup> Cfr. A. Loyo. "Las Nuevas orientaciones de la Política educativa mexicana" en *Las Políticas Sociales...Op. cit. pp. 393-404.*

<sup>248</sup> Programa ... Op. cit. p.15.

<sup>249</sup> Cfr. N. Veloz. "En el 2001 el federalismo educativo estuvo en peligro" en *Bertussi, Tereshina y González, Roberto (Coord.) Anuario Educativo Mexicano: Visión Retrospectiva Tomo II.* UPN/La Jornada Ediciones México. 2002. pp. 116-120.

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), fue firmado en mayo de 1992; implica una respuesta operativa a las estrategias planteadas para la educación, en él se establecen convenios *para concretar sus responsabilidades [el gobierno federal y los gobiernos de las entidades] en la conducción y operación del sistema de educación básica y de educación normal*, Vid. *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, SEP. México, 1992. p.8.

<sup>250</sup> *Ibid.* 10

mando del secretario y de sus colaboradores más cercanos, y; delimitación de nuevos ámbitos de conflicto y negociación.<sup>251</sup>

Estos cambios, sin embargo, se dieron en el marco de un ambiente politizado, donde los principales actores sociales con sus orientaciones y acciones tuvieron sentidos y contenidos distintos y hasta antagónicos. Con la firma del Acuerdo, el 50% de la matrícula se encontraba bajo el control de los estados, pero no el financiamiento, (como lo siguen manifestado las demandas recurrentes de la Conferencia Nacional de Gobernadores (CONAGO) después del año 2000 con la asignación del Presupuesto Federal). *El gobierno central mantiene la recaudación de los impuestos y, vía convenios entre la federación y los estados, les transfiere recursos para la administración escolar. La aportación de los municipios en el gasto total es insignificante estadísticamente (...).*<sup>252</sup>

La federalización implicaba la entrega de la administración de los niveles educativos sin menoscabo para el gobierno federal de la dirección ideológica y de la definición unificada de un sistema nacional. Sin embargo, habría que plantearse el siguiente cuestionamiento; ¿la política de descentralización educativa es consecuencia de un legítimo anhelo por incrementar la adaptación de los contenidos educativos a las necesidades locales y regionales? o ¿representó sólo una medida pragmática para reducir el gasto público federal en el sector educativo? Lo cierto, es el giro que experimentó la política social, la cual consistió en: "... encauzar las demandas —y su satisfacción— hacia los gobiernos estatales, propósitos particularmente impulsados en materia de salud y educación, aunque con resultados bastante escasos".<sup>253</sup>

La firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en mayo de 1992, fue el acontecimiento más impactante de la administración de Carlos Salinas, ya que con él, se daría respuesta operativa a los planteamientos iniciales de la Política Educativa.

---

<sup>251</sup> Cfr. A. Loyo. *Op. cit.* pp. 403-404.

<sup>252</sup> C. Ornelas. *El sistema educativo mexicano*. Ed. FCE. México. 1995. p. 269.

<sup>253</sup> M. Canto. "Las transformaciones de la gestión gubernamental en México (O la cárcel de la heterodoxia)" en Arturo Anguiano (Coord) *La modernización de México* UAM Xochimilco. México. 1990. pp. 152-153.



El Acuerdo Nacional, reafirmó la necesidad de realizar una reforma curricular “profunda” en la educación básica, con la ...*renovación total de programas de estudio y libros de texto para el ciclo escolar 1993-1994*,<sup>254</sup> y con la instrumentación del “Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos” encaminado a fortalecer el aprendizaje y el ejercicio de la lectura, la escritura y la expresión oral; así como apuntalar el aprendizaje de las matemáticas enfatizando la capacidad para plantear y resolver problemas, con las implicaciones económico-políticas implícitas y explícitas sustentadas en el PND y el PME confirmándose con la afirmación que aparece en el mismo documento.

La modificación al Artículo Tercero Constitucional<sup>255</sup> y la Ley General de Educación<sup>256</sup> —que abrogaba la Ley Federal de Educación de 1973 aprobada en el sexenio de Luis Echeverría —, se orientaron a consolidar la Reforma, con el propósito fundamental de normar administrativamente el tránsito hacia la descentralización educativa. La modernización fijaría así las prioridades de la política educativa: El Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, la Ley General de Educación y los cambios al Artículo Tercero Constitucional, en donde se establece la obligatoriedad por parte del Estado de impartir la secundaria.

La política educativa a seguir, estaría estrechamente vinculada con el modelo de desarrollo adoptado e implementado en el país, es así que, la educación respondería a objetivos de carácter económico. La relación directa que estableció el Estado entre educación, economía y desarrollo, expresó el discurso de la economía de la educación, cuyos principios fundamentales se basaban en la rentabilidad de la inversión de la educación, cuya función es la formación, sustentada en la lógica de la oferta y la demanda.

El primer Plan Sectorial presentado por Carlos Salinas, fue el de la Modernización Educativa, cuyos lineamientos determinarían los parámetros de la Política Educativa. En 1990 apareció el Programa para la Modernización de la Educación Indígena 1990-1994 (PMEI) y el Programa Nacional de Desarrollo de los Pueblos Indígenas 1991-1994 (PNDPI), y con ellos, el futuro de la Educación Indígena, cuyo sustento sería el Artículo Tercero Constitucional, aquella propuesta de modificación del Artículo Cuarto

---

<sup>254</sup> Acuerdo... *Op. cit.* p. 14.

<sup>255</sup> *Modificación al Artículo 3º Constitucional. Diario Oficial del 5 de marzo de 1993.*

<sup>256</sup> *Decreto de Ley General de Educación. Diario Oficial del 13 de julio de 1993.*

Constitucional y la Ley Federal de Educación aprobada en el sexenio de Luis Echeverría.

La planeación institucional se sujetó a un marco normativo y jurídico, a través del cual, adquirió sentido y significado, dado que planteaba los lineamientos a los que debería sujetarse, así como los objetivos, fines y metas nacionales a los que se esperaba contribuir. A partir de estas consideraciones, resulta necesario señalar los documentos que rigen en el ámbito nacional la planeación realizada en este ámbito, que al igual que la educación en general, se sustentó en el Artículo 3° Constitucional,

La educación debe favorecer las manifestaciones educativas y culturales de las comunidades. Sin embargo, con la modificación del Artículo Tercero en 1993, la obligatoriedad del Estado de impartir la secundaria, no se ha cumplido en el ámbito de las comunidades indígenas.

A nivel constitucional, también se encontraba el Artículo 4°, que ampararía el derecho del indígena a su propia lengua y cultura, al consignar la obligación de las autoridades de protegerlas y promoverlas:

...la nación mexicana tiene una composición pluricultural, sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado.<sup>257</sup>

El ANMEB, firmado un año antes (1992), impactaría también a la educación indígena, dado que la operación de los servicios educativos, incluidos los de este subsistema, pasó a ser responsabilidad de los gobiernos estatales, en consonancia con el proceso de descentralización que se ha impulsado en los últimos años, al aludir de manera explícita a la educación indígena, e incluir en todas las disposiciones que se refieren a la reorganización de la educación básica: la redistribución de las responsabilidades sobre la prestación del servicio educativo entre los gobiernos federal, estatal y municipal, la nueva participación social; la transformación de planes, programas y contenidos y la revalorización de la función magisterial. Las concepciones divergentes de la educación indígena de acuerdo a la modernización educativa, se plantean en el seguimiento de los programas compensatorios, la flexibilidad curricular y normativa, las metodologías funcionales y constructivistas de la enseñanza de la lectura y escritura, la

---

<sup>257</sup> *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, México. 1993

federalización de la Universidad Pedagógica Nacional y Centros de Actualización Docente, así como, la creación de mayor infraestructura escolar.<sup>258</sup>

Por otra parte, la Ley General de Educación promulgada en junio de 1993, contribuiría de manera relevante a la definición del Estado mexicano, para la atención educativa de los pueblos indios, en su artículo 38, el cual señala:

La educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios.<sup>259</sup>

En su artículo séptimo establecía fines de la educación nacional, en torno a los que planteaba de manera particular la educación indígena en su fracción III:

... fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país.<sup>260</sup>

En su fracción IV establecía:

... promover, mediante la enseñanza de la lengua nacional-- el español-- un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo de proteger y promover el desarrollo de las lenguas indígenas.<sup>261</sup>

Sin embargo, por la concepción etnocéntrica del Estado subyacente en esta fracción y por las diversas manifestaciones de organizaciones indígenas y no gubernamentales contra la homogenización lingüística, se publicó el DECRETO por el que se creaba la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y reformaba la fracción IV, del artículo 7o. de la Ley General de Educación:

ARTÍCULO 4. Las lenguas indígenas que se reconozcan en los términos de la presente Ley y el español son lenguas nacionales por su origen histórico, y tienen la misma validez en su territorio, localización y contexto en que se hablen.

ARTÍCULO SEGUNDO. Se reforma la fracción IV, del artículo 7o., de la Ley General de Educación para quedar como sigue:

ARTÍCULO 7o.

IV.- Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.

Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español.<sup>262</sup>

---

<sup>258</sup> Cfr. H. Muñoz. *¿Qué política ... Op. cit.* p. 94.

<sup>259</sup> *Diario Oficial*, 13 de... *Op. cit.*

<sup>260</sup> *Idem.*

<sup>261</sup> *Idem.*

<sup>262</sup> *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Diario Oficial. 13 de marzo de 2003.*

La modernización educativa, incidió en todos los niveles e instituciones, por lo que la educación indígena no fue ajena a este proceso, y señaló como su objetivo *primordial* “... proporcionar una educación de calidad que compense los efectos de las desigualdades sociales que restituya a los indígenas oportunidades para una vida mejor...”<sup>263</sup>

Superar la problemática que aquejaba a la educación indígena, se convertiría en una meta fundamental de la reforma educativa, cuyo sustento, era el reconocimiento de la pluralidad social, y sus acciones se encaminaron a ... *fortalecer los valores y expresiones culturales de los grupos indígenas; al mismo tiempo, se ampliarán sus espacios de participación en el desarrollo nacional y sus beneficios.*<sup>264</sup>; por otro lado, la política educativa para la población indígena, contemplaba que la calidad de los servicios, fuera igual a la que se ofreciera en el resto de la población; mejorando la eficiencia terminal y el fortalecimiento de los elementos culturales, constituyéndose la posibilidad de:

...atender en sus lugares de origen y con sus características lingüísticas y culturales a un sector de la población que se encuentra en condiciones de desigualdad económica y social, frente al conjunto de la sociedad. Se funda en el respeto a la identidad étnica a la vez que introduce al individuo a la dinámica del desarrollo nacional, respeta la identidad local a la vez que promueve la identidad nacional.<sup>265</sup>

El propósito que se le adjudica a la educación a partir de esta Reforma en el proceso de modernización, era aportar elementos a las poblaciones indígenas que les permitiera acceder a la modernización, y por lo tanto, dar paso a su integración a la sociedad nacional.

El PMEI presentó cinco apartados como parte de la Modernización educativa: Diagnóstico, Imagen Objetivo, Objetivos Generales, Estrategias y, Líneas; se reconocían las carencias y limitaciones en las que se encontraba la Educación Indígena, así como los propósitos y lineamientos a seguir para lograr *incorporar* la educación para los indígenas en el contexto de la Educación Nacional. Como lo hemos destacado antes, la Modernización Educativa presentaría tres vertientes en torno a las cuales giraría todo Subsistema Educativo y el de la Educación Indígena, no sería la excepción: El vínculo entre el proceso educativo y el sistema productivo;

---

<sup>263</sup> Programa para la Modernización de la Educación Indígena, SEP, 1990-1994, México, 1990. p. 29.

<sup>264</sup> Programa... Op. cit. p.41.

<sup>265</sup> PMEI, 1990-1994. Op. cit. p.7.

Reestructuración de los servicios educativos y, Descentralización Educativa. Por ello el PMEI planteó en sus objetivos generales:

- Integrar armónicamente el proceso educativo con el desarrollo económico del país a través de acciones relacionadas con el sistema productivo.
- Reestructurar la organización y funcionamiento de los servicios de educación indígena, conforme a los requerimientos de los grupos étnicos y al proceso de modernización del sistema educativo nacional.
- Apoyar el proceso de descentralización educativa, con base en criterios específicos para cada caso, dentro de un marco de corresponsabilidad y con apego a la normatividad establecida por la Dirección General de Educación Indígena.<sup>266</sup>

En la educación Indígena, se plantearon estrategias que guiaron las acciones para alcanzar los objetivos señalados:

1. Se observarán como principios de acción: la regionalización del programa, la participación social y la descentralización educativa.
2. Se elaborará un modelo educativo para la educación indígena que articule el nivel inicial, preescolar y primario.
3. Se ampliará la cobertura y la atención a la demanda bajo un esquema de planificación integral.
4. Se propiciará la participación de maestros, padres y sociedad en la transformación de la vida escolar; en el diseño de los instrumentos necesarios para evaluación y coordinación de las entidades normativas, evaluativas y operativas del subsistema.
5. Se reestructurarán los servicios asistenciales y de apoyo, consolidando los que han mostrado efectividad y reorientando aquellos que no armonizan con las condiciones actuales.
6. Se reducirá la deserción, reprobación y rezago, implantando modelos educativos no formales y compensatorios.
7. Se diseñará un sistema integral de superación académica que considere la capacitación, actualización y profesionalización del personal docente, técnico y administrativo del subsistema.<sup>267</sup>

## **b) La Educación Indígena a Debate.**

La modernización educativa impulsada por Carlos Salinas sería recuperada en el Plan Nacional de Desarrollo 1995 - 2000, así como en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, lo que implicó, definir prioridades y revisar los costos educativos, y a la vez, ordenar y simplificar los mecanismos para su administración, renovar los procedimientos, articular los ciclos y las opciones, imaginar nuevas alternativas de

---

<sup>266</sup> *Ibid.* 31.

<sup>267</sup> *Ibid.* 35.

organización y financiamiento. Sin embargo, la educación ha requerido de otras acciones e instancias, para poder incidir de manera diferente en el desarrollo social y económico, que atienda y beneficie a todos los sectores de la sociedad.

Se reconoció el nuevo papel de la educación, en el desarrollo del país, y otorgó prioridad a la educación básica; pero, en esencia, respondía a las políticas de ajuste estructural impulsadas en el país por los organismos internacionales, para eficientar los procesos de acumulación y generar las condiciones propicias para el neoliberalismo como modelo económico. Se enfatizó el interés en el nivel básico y se señalaría que:

... por razones éticas, jurídicas, de búsqueda de eficacia y por sus mayores consecuencias positivas en ámbitos más amplios,... se otorga mayor prioridad a la educación básica. En ella se adquieren valores, actitudes y conocimientos que toda persona debe poseer a fin de alcanzar la oportunidad de su desarrollo individual y social.<sup>268</sup>

La premisa que fundamentó la reforma educativa y los factores del desarrollo de la educación en regiones indígenas, se caracterizaron por: Las discusiones y consensos políticos y científicos, en torno a los objetivos y categorías, para definir la naturaleza social y el papel de la educación en el desarrollo de la sociedad indígena, a partir del nivel de la Política Educativa, los proyectos de los sectores sociales, los debates internacionales y, la organización y estrategias del gobierno para ejecutar las doctrinas educativas oficiales en el nivel del sistema educacional.<sup>269</sup>

En nuestro país, el programa educativo de Ernesto Zedillo, se enmarcó por el concepto de desarrollo humano y se cubrió de un tinte nacionalista, cuyo objetivo era velar por el bienestar de una sociedad y el desarrollo sostenido que conllevara a la equidad.<sup>270</sup> Sin embargo, lejos de eliminar las desigualdades económicas y sociales, éstas se agudizaron, por lo que la baja escolaridad de la población mexicana, es consecuencia y no causa de la pobreza y la desigualdad social.

El interés por la educación se incrementó en los tiempos actuales, debido a la dinámica económica que impera en el ámbito mundial, caracterizada por una nueva división internacional del trabajo, lo que originó la necesidad de vincular el sistema educativo con el sistema productivo.

---

<sup>268</sup> Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. SEP. México. 1995.p.14.

<sup>269</sup> Cfr. H. Muñoz. *Educación, Lenguas, Culturas*. en *Revista Iberoamericana de Educación* Número 17 - *Educación Bilingüe Intercultural*, mayo-agosto. España. 1998; H. Muñoz. ¿Qué política... *Op. cit.*

<sup>270</sup> *Ibid.* pp. 99-101.

En el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 (PND 1995-2000), se consagró manifiesta la problemática de los pueblos indígenas, (después de la problemática surgida en Chiapas en 1994 con el Ejército Zapatista de Liberación Nacional) , donde señala:

Avanzar a un desarrollo social que propicie y extienda en todo el país, las oportunidades de superación individual y comunitaria, bajo los principios de equidad y justicia.<sup>271</sup>

En su segundo apartado el PND 1995-2000 destaca en su punto 2.1 .7 justicia para los indígenas. *Hoy en día la justicia no se aplica con igual eficiencia a los pueblos indígenas que al resto de los ciudadanos mexicanos.*<sup>272</sup>

Asimismo planteaba:

... construir una nueva relación entre las sociedades y los pueblos indígenas basada en el conocimiento, reconocimiento y respeto de la diversidad cultural de la nación, y promover la participación de los pueblos indígenas en la planeación, definición, ejecución y administración de programas destinados a mejorar la salud, el bienestar social y de educación de sus propias comunidades.<sup>273</sup>

El esquema de planeación trazado en el PND 1995-2000, respondería a las modalidades requeridas en las políticas de ajuste estructural, dado que buscaba responder a exigencias de carácter económico, intentar satisfacer las necesidades de las comunidades indígenas y contemplar el carácter compensatorio. Los objetivos eran numerosos y los cambios pretenciosos, pero no se señalaban de qué manera concreta se podrían alcanzar, ni cuáles serían los beneficios reales que reportaría la modernización de los grupos indígenas.<sup>274</sup>

El PND 1995-2000 de Ernesto Zedillo planteó:

La población con los índices más altos de rezago educativo se encuentra en áreas y situaciones que dificultan su acceso al servicio, su permanencia lo largo del ciclo escolar y su conclusión.<sup>275</sup>

La pobreza y la marginación afectan de modo particularmente grave a la población indígena: en 1990, 41% de la población indígena de más de 14 años era analfabeta y 37% no tenía ninguna instrucción escolar...<sup>276</sup>

Un objetivo de la mayor importancia será mejorar sustancialmente los servicios educación indígena, respetando las lenguas, las costumbres y las tradiciones de los pueblos.<sup>277</sup>

El gobierno federal enfatizaba el reconocimiento de las carencias socioeconómicas y

---

<sup>271</sup> *Plan... 1995... Op. cit. p. X.*

<sup>272</sup> *Ibid. p. 24.*

<sup>273</sup> *Ibid. p. 118.*

<sup>274</sup> *Cfr. A. Lopez. Op Cit.*

<sup>275</sup> *Plan... 1995... Op. cit. p.76.*

<sup>276</sup> *Ibid. p. 78.*

<sup>277</sup> *Ibid. p. 85.*

educativas de la población indígena en México. Sin embargo, era evidente el carácter político e ideológico de dicho planteamiento, después del movimiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en Chiapas. Sobre la educación para la población indígena, en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (PDE 95-2000) señalaba:

"El artículo 4° de la constitución y la Ley General de Educación reconocen el carácter pluricultural y pluriétnico de la nación y comprometer al Estado a desarrollar una acción educativa que promueve el mejoramiento de las condiciones de vida de los pueblos indios y su acceso a los beneficios del desarrollo nacional, aliente la observancia y la defensa de los derechos humanos, especialmente los de las mujeres y los niños, y proceda con pleno respeto a las particularidades culturales y lingüísticas de cada grupo étnico.<sup>278</sup>

El reconocimiento de la problemática educativa de los pueblos indígenas se hacía en un primer plano, destacando en el mismo documento:

... las deficiencias del educación en las zonas indígenas se debe no sólo a la irregularidad y a las limitaciones de los servicios, sino también a un enfoque pedagógico y cultural inadecuado, que se origina en el intento de reproducir, con adaptaciones marginales y bajo condiciones precarias, el esquema genérico de la escuela urbana como forma básica del servicio educativo. En consecuencia, la política del gobierno federal, concertada con las autoridades estatales tendrá dos orientaciones centrales: consolidar y extender los programas compensatorios para las escuelas de zonas indígenas y las poblaciones que asisten a ellas y flexibilizar los contenidos curriculares, las formas organizativas y las normas académicas de la escuela con la finalidad de que, en el marco de los propósitos esenciales del educación nacional, los servicios la desean de plena utilidad a sus destinatarios.<sup>279</sup>

Los programas compensatorios – como se señala en la cita anterior --, se convertirían en pilares de la política educativa orientada a la población india del país, por parte de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). A partir de la focalización, se elegirían comunidades con una problemática que atender, por lo que podemos plantear que dentro de los programas que se impulsaron en el medio indígena se encontraron: a) Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE); b) Programa para Abatir el Rezago en Educación Básica (PAREB); c) Programa para Extender y Mejorar los Servicios Educativos en las Zonas Indígenas.<sup>280</sup>

---

<sup>278</sup> Programa Desarrollo ... Op. cit. p.75.

<sup>279</sup> Ibid. pp. 76-77.

<sup>280</sup> Vid. Infra p. 194



Ernesto Zedillo, en su segundo informe de gobierno, señalaría que de manera conjunta los poderes legislativo y ejecutivo elaboraban una iniciativa de reforma que:

... explicité y garantice los derechos indígenas y asegure una educación bilingüe y pluricultural; que reconozca sus formas de representación social para incorporarlas a la organización municipal; que reafirme los compromisos del Estado con sus comunidades, y que les garantice que al acudir a la justicia se tomarán en cuenta su lengua, usos y costumbres.<sup>281</sup>

Como se destaca en la cita anterior, el reconocimiento y la respuesta de la Política Educativa a los pueblos indígenas, se mantenía en el plano discursivo, pues como lo veremos en los lineamientos de la política de Vicente Fox, la Coordinación Nacional de Educación Intercultural Bilingüe tiene propuesto hasta el 2003, la implementación de una propuesta curricular.<sup>282</sup>

La educación indígena intercultural bilingüe ha sido llamada para sustituir y revertir la concepción bilingüe bicultural acuñada durante los últimos años en México. La Educación indígena ha sido un proyecto en construcción, una tarea que requiere muchas manos, muchos saberes, muchas intenciones, muchas historias de vida, muchas inteligencias, muchas genialidades, las cuales, no han sido apreciadas y recuperadas, por lo que la educación indígena está marcada por una variedad de carencias, ausencias y limitaciones. Los rezagos son abismales: diseño de contenidos curriculares, metodología de enseñanza de la lengua materna y segunda lengua, formación docente y libros en lengua indígena.<sup>283</sup>

La crisis de la educación bilingüe bicultural, se intensificó a partir de la ineficiencia de las políticas educativas dirigidas a los pueblos indios; a la intencionalidad de homogeneizar e integrar curricularmente los contenidos étnicos al sistema nacional; a la limitada producción de libros de texto en lengua indígena; a la insuficiente capacitación de los promotores educativos indígenas, a la nula orientación curricular en la formación de maestros indígenas; en general, a las contradicciones de un modelo educativo construido desde afuera de los pueblos indios.

Por otro lado, el marco del diálogo celebrado para lograr un Acuerdo de Concordia y Pacificación con Justicia y Dignidad, celebrado en la sede de San Andrés, Chiapas, se

---

<sup>281</sup> Dirección General de Educación Indígena.. *Hacia un modelo de educación inicial y básica intercultural bilingüe para niñas y niños indígenas*. SEP. México. 1996. p.12.

<sup>282</sup> *Vid. Infra. p.187*

<sup>283</sup> Cfr. E. Díaz-Couder. "Educación institucionalizada y estandarización lingüística" en *Inclusión... Op. cit.* pp. 175-179.

discutieron los Derechos y Cultura Indígena. La reunión Plenaria Resolutiva del EZLN y el Gobierno Federal sobre Derechos y Cultura Indígena, fue la ocasión y el foro para que el Gobierno Federal y el EZLN presentaran las propuestas y concepciones que tenían de la problemática indígena en general y de la educación en particular.

En las reuniones, se manifestaron los principios y fundamentos para la construcción de un pacto social integrador de una relación entre los pueblos indígenas, la sociedad y el Estado. Este pacto, partiría de la convicción de los grupos participantes en San Andrés de que, una nueva situación nacional y local para los pueblos indígenas, sólo podrá arraigar y culminar, con la participación de los propios indígenas y la sociedad en su conjunto, en el marco de una profunda reforma del Estado.

Las partes se comprometieron a enviar a las instancias de debate y decisión nacional las propuestas conjuntas acordadas, con el ya conocido alejamiento e incumplimiento por parte del Gobierno Federal de los Acuerdos de San Andrés, firmados el 16 de febrero de 1996. En la segunda parte de la Plenaria Resolutiva del Tema 1 sobre Derechos y Cultura Indígenas, y después de las consultas que cada parte realizó, el EZLN y el Gobierno Federal llegaron a algunos acuerdos.<sup>284</sup>

Para los fines de esta investigación, se destacan las orientaciones específicas de la Cultura y la Educación emanadas de los Acuerdos de San Andrés, (Documentos 1, 2 y 3) con el propósito de confrontarlas posteriormente con los Lineamientos del Gobierno Federal, en torno de su política Educativa dirigida a los Pueblos Indios:

Los compromisos del gobierno federal con los pueblos indígenas consideraban promover las manifestaciones culturales de los pueblos indígenas e impulsar políticas culturales nacionales y locales de reconocimiento y ampliación de los espacios de los pueblos indígenas para la producción, recreación y difusión de sus culturas; de promoción y coordinación de las actividades e instituciones dedicadas al desarrollo de las culturas indígenas, con la participación activa de los pueblos indígenas; y de incorporación del conocimiento de las diversas prácticas culturales en los planes y programas de estudio de las instituciones educativas públicas y privadas.

El Estado se obligaba a asegurar a los indígenas una educación que respete y aproveche sus saberes, tradiciones y formas de organización. Con procesos de

---

<sup>284</sup> Cfr. Instituto de Investigaciones Legislativas del Senado de la República. *Libro blanco sobre las reformas constitucionales en materia de derechos y cultura indígenas*, México. 2002. pp. 15-19.

educación integral en las comunidades que les amplíen su acceso a la cultura, la ciencia y la tecnología; educación profesional que mejore sus perspectivas de desarrollo; capacitación y asistencia técnica que mejore los procesos productivos y calidad de sus bienes; y capacitación para la organización que eleve la capacidad de gestión de las comunidades. El Estado debería respetar el quehacer educativo de los pueblos indígenas dentro de su propio espacio cultural. La educación que imparta el Estado debe ser intercultural.

Impulsará la integración de redes educativas regionales que ofrezcan a las comunidades la posibilidad de acceder a los distintos niveles de educación.<sup>285</sup>

En el apartado sobre los principios de la nueva relación, el Gobierno Federal asumía el compromiso del trato entre los pueblos y culturas que forman la sociedad mexicana, ha de basarse en el respeto a sus diferencias. De igual manera, adquiere el compromiso explícito de considerar avanzar hacia la conformación de un orden jurídico nutrido por la pluriculturalidad, que reflejara el diálogo intercultural.<sup>286</sup>

El Gobierno Federal se obligaba a la promoción, desarrollo, preservación y práctica en la educación de las lenguas indígenas y la enseñanza de la lecto-escritura en su propio idioma; y medidas que aseguren a estos pueblos la oportunidad de dominar el español. El gobierno se compromete a respetar el quehacer educativo de los pueblos indígenas dentro de su propio espacio cultural.

Hacer efectivo a los pueblos indígenas su derecho a una educación gratuita y de calidad, así como fomentar la participación de las comunidades y pueblos indígenas para seleccionar, ratificar y remover a sus docentes tomando en cuenta criterios académicos y de desempeño profesional previamente convenidos entre los pueblos indígenas y las autoridades correspondientes, y a formar comités de vigilancia de la calidad de la educación en el marco de sus instituciones.<sup>287</sup>

Por primera vez, se establecía el compromiso a la educación bilingüe e intercultural de los pueblos indígenas. Sin embargo, seis meses después, los acuerdos quedaban sin cumplir, el Gobierno Mexicano después de renunciar al compromiso contraído en San Andrés Larrainzar, Chiapas y por medio de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en octubre de 1996, expondría el replanteamiento de los objetivos de la educación

---

<sup>285</sup> *Ibid.* pp. 22-23.

<sup>286</sup> *Cfr. Ibid.* pp.23-24.

<sup>287</sup> *Ibid.* pp. 35-36.

indígena bilingüe bicultural, por el de la educación intercultural bilingüe, en su programa educativo dirigido a la población india, a partir de su documento "Hacia un modelo de educación inicial y básica intercultural bilingüe para niñas y niños indígenas" que "pretendía" dar cuenta de los acuerdos en Materia Cultural y Educativa, cuyo propósito principal era:

Elaborar y presentar propuestas iniciales a autoridades educativas estatales y municipales, personal docente y comunidades indígenas, para avanzar hacia el establecimiento del modelo de educación inicial y básica intercultural bilingüe para niñas y niños indígenas.<sup>288</sup>

La orientación general de la propuesta, sugería a los profesores "... formas prácticas para llevar a cabo las actividades escolares que fortalezcan la cultura; consideren la lengua y las necesidades educativas de los niños."<sup>289</sup> Asimismo, se enfatizaba la reestructuración de la formación docente de la UPN, para focalizar sus necesidades y demandas y atenderlas en forma pertinente. Sin embargo, la reformulación del Proyecto de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria en el Medio Indígena Plan 1990, se iniciaría hasta el año 2002.

Por otra parte y de manera más específica señalaría entre sus propósitos:

- Lograr una educación intercultural bilingüe que satisfaga las necesidades educativas y básicas de aprendizaje de las niñas y niños indígenas con calidad, equidad y pertinencia,
- Flexibilizar los contenidos, las metodologías y los materiales educativos para hacer congruente la escuela con la cultura comunitaria, conservando la atención a las habilidades básicas valoradas nacionalmente y articulando saberes, valores y comportamientos propios de cada pueblo, así como desarrollar metodologías de enseñanza y de evaluación que respondan a las características y necesidades de aprendizaje de los niños y niñas indígenas.
- Desarrollar alternativas de formación docente para promover nuevos estilos de trabajo con los niños y niñas con los padres de familia y color pueblos indígenas en favor del educación inicial y básica como derecho de todos los habitantes del territorio nacional.
- Mejorar la formación docente de los profesores en ejercicio para respaldar los saberes, comportamientos, competencias y valores que les permitan mejorar su práctica docente y dotar la de un carácter intercultural y bilingüe, asegurando la participación comunitaria.<sup>290</sup>

La estrategia general fue la de construir gradualmente un modelo de educación inicial y básica intercultural bilingüe, a partir de la flexibilización y adecuación de la actual propuesta de educación inicial y básica.<sup>291</sup>

---

<sup>288</sup> DGEI, *Hacia ... Op. cit. pp. 45.*

<sup>289</sup> *Ibid. p. 71.*

<sup>290</sup> *Ibid. pp. 12-13*

<sup>291</sup> *Cfr. Ibid. p. 15*

Las orientaciones generales para desarrollar la construcción del modelo de educación inicial y básica intercultural bilingüe, se concibió como un proceso permanente, tomando como referencia los lineamientos de la política educativa nacional, para establecer en el discurso, los propósitos de la educación intercultural:

Procurar la equidad considerando las características culturales y lingüísticas de los destinatarios.

- Garantizar la congruencia entre escuela y comunidad.
- Fortalecer la identidad étnica y nacional
- Favorecer el desarrollo de competencias comunicativas en lengua indígena y español.<sup>292</sup>

Los enunciados anteriores por parte del Gobierno Federal para mejorar la educación indígena, se plantearían bajo un discurso coherente, sin embargo, se siguieron presentando diversos problemas. En sus diferentes modalidades, el impacto de la educación bilingüe en el contexto de la escuela, ha sido precario hasta nuestros días. Una de las más graves deficiencias de esta práctica educativa, es su gestación al exterior de los propios pueblos indígenas y su desvinculación con las diversas culturas. Para aspirar a un modelo educativo que respondiera a las expectativas de la población indígena, implicaría desarrollar procesos que consideren la selección cultural que las comunidades reconocen como legítima y valiosa, para delimitar la educación que les asegure la adquisición de la experiencia social e histórica y que las actividades educativas adopten diferentes modos de organización de acuerdo a la cultura de cada sociedad.

En torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje, los propósitos particulares planteados fueron:

- Precisar los contenidos escolares básicos (conocimientos, habilidades, destrezas, hábitos, actitudes y valores) y su continuidad y progresión pedagógica a lo largo de la educación inicial y básica;
- Establece difundir orientaciones para el uso de las lenguas indígenas y el español;
- Proponer y desarrollar metodologías de enseñanza y de evaluación más adecuadas a las características y necesidades de las niñas y niños indígenas;
- Flexibilizar y diversificar los materiales educativos.<sup>293</sup>

La formación docente, como otro de los aspectos prioritarios en la nueva conformación del modelo de educación intercultural y bilingüe estableció como lineamientos generales:

---

<sup>292</sup> *Ibid.* p. 20

<sup>293</sup> *Ibid.* pp. 41-42.

Dar continuidad y progresión a las acciones hoy denominadas como formación inicial, nivelación, actualización, capacitación y superación profesional.<sup>294</sup>

Transformar la estrategia de "cursos en cascada" por una más horizontal donde el trabajo con y entre los maestros se realice de manera más constante, aprovechando y utilizando la estructura de apoyo técnico y operativa existentes.<sup>295</sup>

Como se puede observar, se recuperaron los propósitos de la educación nacional, que responderían a los principios de la modernización: calidad, equidad y pertinencia.

El ímpetu de la modernización, fue traducido a menudo en programas de planeación y proyectos políticos que desconocieron las exigencias socioculturales que debía acompañar este proceso; y, en aras de formar una nación homogénea, se recurrió principalmente a la planeación de la educación formal (aunque no es el único recurso)<sup>296</sup>.

En México, la educación organizada y planeada por el Estado para los pueblos indígenas se desarrolló - según el gobierno federal - en dos planos:

...el primero, correspondería a la prestación de servicios educativos destinados específicamente a los grupos indígenas, que se adaptarán a sus necesidades y demandas y condiciones de cultura y lengua, poblamiento, organización social y formas de producción y trabajo. El segundo, a los servicios que recibe la población no indígena, mediante los cuales se combatirían las formas manifiestas y encubiertas del racismo y se promovería una justa valoración de la contribución de los pueblos indios a la construcción histórica de la Nación, el conocimiento de su situación y sus problemas y el reconocimiento de las aportaciones que como mexicanos realizan en todos los ámbitos de la vida del país.<sup>297</sup>

De los planteamientos de la reforma educativa, destacaría una racionalidad tecnocrática e instrumental, pues se pretendía reducir a la educación, a una faceta técnico – práctica. Los cambios educativos, se presentaron principalmente en el nivel básico -- de manera específica en el subsistema de educación primaria --, donde se ubica la educación indígena.

Al interior de este proceso modernizador se construyeron nuevos centros de concertación, negociación y rupturas. La orientación de los modelos económicos actuales, han promovido un conjunto de reformas que responden sobretudo a coyunturas políticas nacionales o, a ideales educativos apegados a estos modelos

---

<sup>294</sup> *Ibid.* p. 56.

<sup>295</sup> *Ibid.* p. 58

<sup>296</sup> La educación formal, como parte de la política educativa, se desarrolla en el ámbito institucional; a través de ella, se transmite una visión de mundo, una concepción de sujeto y de sociedad; y, en tanto, una de las expresiones culturales organizadas y articuladas de los procesos socioeconómicos.

<sup>297</sup> *Programa de Desarrollo... Op. cit.* p.75.

económicos, los proyectos compensatorios, se instalaron como aquellos que promoverían la equidad, calidad y sustentabilidad en proyectos productivos, incluyendo en torno a estos, los proyectos educativos sin necesariamente lograrlos.

El vínculo que se estableció con el Banco Mundial para establecer programas compensatorios<sup>298</sup>, operaría a partir de los convenios que la Secretaría de Educación Pública realizara con éste.

Con el propósito de aplicar estrategias para apoyar el abatimiento del rezago educativo que enfrentan los grupos sociales marginados, como es el caso de los grupos indígenas, los componentes de los programas compensatorios, fueron:

- Impulsar la realización de los consejos técnicos de escuela y zona escolar para favorecer el trabajo colegiado.
- Promover la elaboración y desarrollo de proyectos escolares que permitan el desarrollo institucional y educativo de las escuelas.
- Flexibilizar las normas organizativas y educativas para adecuar el proceso educativo a las circunstancias y necesidades que se viven en las escuelas y comunidades indígenas.
- Capacitar y actualizar a los docentes que atienden los servicios de educación inicial y primaria indígenas los servicios educación inicial y primaria indígenas.
- Canalizar recursos para estimular el arraigo de los docentes que laboran en las comunidades indígenas.
- Transferir la responsabilidad de los incentivos, al desempeño escolar a las asociaciones de padres de familia de las escuelas, para garantizar que su aplicación estimule la permanencia del docente en la escuela y se fortalezca la relación de los padres con ella, para apoyar la gestión escolar.
- Capacitar y actualizar al cuerpo de supervisión para mejorar el desarrollo de sus funciones.
- Integrar, adquirir y distribuir paquetes de materiales, medios y auxiliares didácticos para el alumno, grupo, docente y escuela.
- Atender los requerimientos de libros de texto, cuadernos de ejercicios para los alumnos y guías para el docente, así como de paquetes de libros de diversos tópicos en las lenguas predominantes de las regiones que se atienden.
- Promover la operación estatal de sistemas de edición de materiales educativos.
- Fortalecer y apoyar el programa de construcción, conservación y equipamiento de los inmuebles escolares, propiciando la participación de las comunidades.<sup>299</sup>

---

<sup>298</sup> *Vid. Supra. Capítulo IV.*

<sup>299</sup> *DGEI, Hacia... Op. cit. p.66.*

### c) Educación Intercultural Bilingüe. Un Proyecto en construcción.

Conforme el debate de la problemática de los pueblos indios en Chiapas se profundizaba, la Comisión de Concordia y Pacificación del Congreso de la Unión (COCOPA) elaboró una iniciativa de ley, para superar la crisis política entre el EZLN y el Gobierno Federal respecto a los Acuerdos de San Andrés, tendiente a implementar dichos acuerdos. El 29 de noviembre de 1996, la COCOPA presentó su iniciativa a ambas partes y pidió solamente un sí o un no al documento completo.<sup>300</sup>

La Federación, los estados y los municipios deberán, en el ámbito de sus respectivas competencias, y con el concurso de los pueblos indígenas, promover su desarrollo equitativo y sustentable y la educación bilingüe e intercultural. Asimismo, deberán impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la Nación y combatir toda forma de discriminación.

Las autoridades educativas federales, estatales y municipales, en consulta con los pueblos indígenas, definirán y desarrollarán programas educativos de contenido regional, en los que reconocerán su herencia cultural.<sup>301</sup>

Los zapatistas juzgaron que el documento de la COCOPA omitía muchos de los acuerdos ya firmados en San Andrés. Sin embargo, el 30 de noviembre aceptaron el documento completo. Aunque el documento de la COCOPA estaba basado en los acuerdos ya firmados, el Gobierno Federal solicitó consultar ciertas dudas constitucionales, por ello, Ernesto Zedillo solicitó un plazo no mayor de 15 días.

El 19 de diciembre, el EZLN recibió el documento que se suponía era la respuesta del Ejecutivo federal a la iniciativa de la COCOPA. La iniciativa se justificaba con la enumeración de los foros que se abrieron para analizar y debatir la cuestión indígena en donde se destacaba la Consulta Nacional sobre Derechos y Participación Indígena que realizaron conjuntamente los Poderes Ejecutivo y Legislativo y cuyas conclusiones se dieron a conocer en marzo de 1996. La iniciativa argumentaba el fundamento internacional del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

Después de analizarlo y valorarlo, el EZLN dio a conocer el 11 de enero de 1997 que consideraba la propuesta gubernamental un incumplimiento de los acuerdos de San Andrés, por ser una burla a la demanda nacional e internacional de una paz justa y

---

<sup>300</sup> Cfr. Instituto de Investigaciones Legislativas del Senado de la República. *Libro blanco Op. cit.* pp. 15-19.

<sup>301</sup> *Ibid.* p. 62.



digna, y por no satisfacer los reclamos indígenas de una nueva relación con la nación mexicana. El EZLN reiteró que aceptaba el documento de la COCOPA.<sup>302</sup>

Un año después -- en febrero de 1998 --, el Gobierno Mexicano redujo a cuatro, sus 27 observaciones a la iniciativa de la COCOPA de noviembre de 1996. Según el Ejecutivo, en la iniciativa de la COCOPA habría tres riesgos fundamentales: a la unidad nacional, a la integridad del territorio y a los derechos de todos los Mexicanos. Empero, las cuatro observaciones retomaban casi todas las observaciones del Gobierno de diciembre de 1996. De manera *coincidental y casual*, era presentada en el Senado de la República el 12 de marzo de 1998, la Iniciativa Chiapas por el Grupo Parlamentario del Partido Acción Nacional por conducto del Senador Gabriel Jiménez Remus.<sup>303</sup>

El 15 de marzo del mismo año, el Gobierno Mexicano presentó su propia iniciativa de ley para cumplir los Acuerdos de San Andrés<sup>304</sup>. Dicha iniciativa incluyó las "cuatro observaciones" que se habían mandado un mes antes al EZLN, y el argumento por medio del cual de legitimaba dicha iniciativa:

En los 33 foros estatales, 120 encuentros con pueblos y comunidades indígenas en 18 entidades, múltiples reuniones y coloquios de dicha Consulta Nacional, participaron 25 mil personas que presentaron más de 4 mil ponencias con cerca de 12 mil propuestas de diverso orden y magnitud. En las reuniones de la Consulta se expresaron todas las posiciones, se reflejaron todas las opiniones, se escucharon los agravios y los reclamos en que los propios indígenas fincan sus demandas.<sup>305</sup>

El Presidente Zedillo la envió al Congreso, sin la voluntad política de dar respuesta a la problemática.

En el mismo mes, nueve días después (24 de marzo), el Grupo Parlamentario del Partido Verde Ecologista de México (PVEM), presentaba la Iniciativa de Reformas Constitucionales en Materia de Derechos y Cultura Indígenas.<sup>306</sup> En el plano educativo, el PVEM haría un señalamiento más puntual a diferencia del PAN que priorizaría más a la discusión de la autonomía:

"Artículo 3o...

II...

d) Promoverá el conocimiento y difusión de las culturas indígenas en absoluto respeto a la diversidad cultural y erradicará cualquier forma de discriminación.

---

<sup>302</sup> Vid. *La Jornada* 12 de enero de 1997.

<sup>303</sup> Cfr. Instituto de Investigaciones Legislativas del Senado de la República. *Libro blanco Op. cit.* p. 67.

<sup>304</sup> *Ibid.* p. 75.

<sup>305</sup> *Ibid.* p. 78.

<sup>306</sup> *Ibid.* p. 91.

IX. Los pueblos indígenas deberán contar con una educación integral que respete su herencia cultural; amplíe su acceso a la cultura, ciencia y tecnología, así como a la educación profesional que aumente sus perspectivas de desarrollo; y a la capacitación y asistencia técnica que mejore sus procesos productivos. La educación de los pueblos indígenas promoverá el respeto y conocimiento de la diversidad cultural de la nación, el respeto a las personas con creencias religiosas distintas, tenderá a erradicar el maltrato y discriminación a la mujer, independientemente de los usos y costumbres de las comunidades.

La educación será bilingüe impartándose el español y la lengua que se hable en la comunidad.<sup>307</sup>

Contrario a las propuestas de iniciativa de ley antes referidas y al modelo trazado, los procesos de cambio no son únicamente medidas técnicas, operativas, jurídicas o económicas; las medidas de cambio no son únicamente constitucionales, las medidas de cambio no son únicamente normativas; los procesos de cambio son procesos sociales irreversibles y se concretan a partir del reconocimiento de la diversidad, la multiculturalidad y la pluralidad.<sup>308</sup>

Después de las elecciones presidenciales del 2 de julio de 2000, el equipo de transición de Vicente Fox, asumió como uno de los ejes a trabajar en el Ámbito Educativo, a la Educación Bilingüe Intercultural. El 1° de diciembre de 2000, en la toma de protesta como nuevo presidente de México, Vicente Fox, señalaba:

Desde mi campaña lo ofrecí y hoy lo refrendo: como Presidente Constitucional de la República he estado, estoy y estaré comprometido con una nueva relación entre los pueblos indígenas y el Estado Mexicano.

(...)Aplicaré programas dirigidos al mejoramiento de sus comunidades que ellas mismas habrán de administrar.

(...)Sin embargo, todo esfuerzo será insuficiente, sin la participación plena y constante de los propios pueblos indígenas y sus representantes en las deliberaciones, en las propuestas y en las decisiones nacionales.

(...) asumo responsablemente el compromiso de crear condiciones que hagan posible la participación permanente de todos y cada uno de ustedes, de sus comunidades y sus pueblos, en la construcción de los marcos legales que garanticen dentro del Estado Nacional el ejercicio pleno de su autonomía y su libre determinación en la unidad nacional, para que sea el mañana el que florezca.<sup>309</sup>

El dos de diciembre el Ejército Zapatista de Liberación Nacional emite un conjunto de comunicados en respuesta al discurso de Vicente Fox en el que se plantea:

---

<sup>307</sup> *Ibid.* p. 128.

<sup>308</sup> *Vease las diferencias y contradicciones en el Cuadro Comparativo de las Propuestas de Reformas Constitucionales en Materia de Derechos Indígenas, Presentadas al H. Congreso de la Unión entre 1996 Y 2000. Ibid. pp. 100-142.*

<sup>309</sup> Versión estenográfica del mensaje de Vicente Fox Quesada, durante la Sesión del Congreso de la Unión, luego de rendir la Protesta de Ley como Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, 1° de diciembre de 2000.

Durante su campaña y desde el 2 de julio, usted, señor Fox, ha dicho una y otra vez que va a elegir el diálogo para enfrentar nuestras demandas. Igual dijo Zedillo durante los meses que antecedieron a su toma de posesión y, sin embargo, dos meses después de ella ordenó una gran ofensiva militar en contra nuestra.

(...) Junto a los pensionados y jubilados, junto a los discapacitados, junto a los indígenas y junto a unos 70 millones de mexicanos pobres, estos grupos son llamados "las minorías". En "su" México, señor Fox, estas "minorías" no tienen cabida.

Nosotros nos oponemos a este México y lo haremos de una forma radical. Faltan, por ejemplo, los indígenas. Falta reconocer constitucionalmente sus derechos y su cultura que, créame, nada tienen que ver con las ofertas de promoción empresarial.

Señor Fox: durante más de seis años su antecesor, Zedillo, fingió voluntad de diálogo y nos hizo la guerra.<sup>310</sup>

El Comunicado del Comité Clandestino Revolucionario Indígena-Comandancia General del Ejército Zapatista de Liberación Nacional del mismo día, refirió nuevamente lo que el 11 de enero de 1997 exigía:

Cumplimiento de los acuerdos de San Andrés. En concreto, la transformación en ley de la iniciativa elaborada por la Comisión de Concordia y Pacificación (COCOPA).<sup>311</sup>

El 5 de diciembre se recibió en el Congreso la Iniciativa de Reforma Constitucional en Materia Indígena presentada por el Presidente Vicente Fox al H. Congreso de la Unión:

...con fundamento en las facultades que me confiere la fracción I del artículo 71 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, por el digno conducto de ustedes, Ciudadano Presidente, someto a la consideración del Honorable Senado de la República la siguiente iniciativa de decreto.

Artículo único. Se reforma el artículo 4o., primer párrafo, y se adicionan los párrafos segundo a octavo del artículo 4o., recorriéndose en su orden los actuales segundo a noveno párrafos para pasar a ser noveno a decimosexto; un último párrafo al artículo 18; un cuarto párrafo al artículo 26, recorriéndose en su orden el actual cuarto párrafo para pasar a ser el quinto; un segundo párrafo al artículo 53, recorriéndose el actual segundo párrafo para pasar a ser tercero; la fracción XXVIII al artículo 73; un segundo párrafo a la fracción V del artículo 115, recorriéndose en su orden el actual segundo párrafo para pasar a ser tercero; las fracciones IX y X al artículo 115; y un cuarto párrafo a la fracción II del artículo 116; de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos ...<sup>312</sup>

Una decisión importante para la conformación del modelo de educación indígena se da el 22 de enero de 2001, con la creación de la Coordinación Nacional de Educación Intercultural Bilingüe que:

---

<sup>310</sup> Vid. *La Jornada* 2 de diciembre de 2000.

<sup>311</sup> *Idem.*

<sup>312</sup> Instituto de Investigaciones Legislativas del Senado de la República. *Libro blanco Op. cit.* p.241.

... tendrá como propósito asegurar que la educación intercultural bilingüe responda con un alto nivel de calidad a las necesidades de la población indígena.<sup>313</sup>

La política educativa referida históricamente de la educación indígena, no registra un cambio cualitativo de tal magnitud. Los cambios referidos en la Educación Indígena fueron de tipo cuantitativos.<sup>314</sup> Aunque el discurso de la educación intercultural bilingüe, se enuncia a partir de 1996, se llevó de manera significativa.

Por otro lado, en la sesión de la Comisión Permanente del Congreso de la Unión, celebrada el 18 de julio de 2001, y previa aprobación de las Cámaras de Diputados y de Senadores, así como de la mayoría de las Legislaturas de los Estados donde se declaró Aprobado el Decreto de Reformas en Materia de Derechos y Cultura Indígenas por el que se adicionaban un segundo y tercer párrafos al Artículo Primero; se reformaba en su integridad el Artículo Segundo, y se derogaba el párrafo primero del Artículo Cuarto; se adicionan un sexto párrafo al Artículo 18; un último párrafo a la fracción III del Artículo 115, todos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.<sup>315</sup>

En materia educativa y cultural, las Reformas Constitucionales del 2001, se pueden inscribir, a partir de la siguiente cita:

Artículo 1o.

Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las capacidades diferentes, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas.

Artículo 2o.

La Nación Mexicana es única e indivisible.

La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas...

A. Esta Constitución reconoce y garantiza el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación y, en consecuencia, a la autonomía para:

IV. Preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad.

B.

II. Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la

---

<sup>313</sup> Decreto de Creación de la Coordinación Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. Diario Oficial 22 de enero de 2001.

<sup>314</sup> Vid. *Supra*. Capítulo VI.

<sup>315</sup> Cfr. Decreto de Reformas Constitucionales en Materia de Derechos y Cultura Indígenas. Diario Oficial 14 de agosto de 2001.

educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior.

Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación.

VII.

... apoyar con programas especiales de educación y nutrición a niños y jóvenes de familias migrantes; velar por el respeto de sus derechos humanos y promover la difusión de sus culturas.<sup>316</sup>

El Programa Nacional de Educación 2001-2006<sup>317</sup>, promoverá la coherencia de un discurso, pero no la claridad de la voluntad política para atender las necesidades educativas básicas de la población indígena en particular y del federalismo educativo en lo general, como lo menciona Norma I. Veloz, cuando destaca el riesgo que corrió el Federalismo educativo en el 2001.<sup>318</sup>

Se confirmaría el interés de una educación intercultural, con el reconocimiento de la diversidad cultural a partir de la creación en el mismo año de la Coordinación Nacional de Educación Intercultural Bilingüe y el siguiente postulado:

El sistema educativo deberá lograr esos objetivos en toda su población: indígena y no indígena, así como infantil, juvenil y adulta, tanto mediante modalidades educativas tradicionales, como a través de los medios masivos de comunicación y en otros espacios educativos.<sup>319</sup>

En torno a la educación indígena, se insiste en el desarrollo de un modelo educativo que atienda la calidad en la atención y servicios, bajo la premisa y concepción del desarrollo impulsado por el Estado.

Se promoverá el desarrollo de un modelo pedagógico de atención intercultural bilingüe en la educación básica, para mejorar la calidad educativa en las poblaciones indígenas.<sup>320</sup>

Se destacaría el objetivo, en el que se inscribe nuevamente la aspiración de alcanzar los objetivos nacionales como prioridad

Atender a los grupos indígenas con calidad y pertinencia cultural, de manera que alcancen los objetivos nacionales de la educación básica, logren un bilingüismo oral y escrito efectivo, y conozcan y valoren su propia cultura.<sup>321</sup>

---

<sup>316</sup> *Idem.*

<sup>317</sup> El 28 de septiembre de 2001 fue presentado el Programa Nacional de Educación 2001-2006 y al respecto Muñoz Izquierdo hace un análisis profundo de las expectativas generadas en el seguimiento de la reforma impulsada a partir de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa en 1992. Vid. C. Muñoz. "El Programa Nacional de Educación 2001-2006" en Anuario Educativo... Tomo II. *Op. cit.*

<sup>318</sup> Cfr. N. Veloz *Op. cit.* pp. 120-130.

<sup>319</sup> Programa Nacional de Educación. *Por una educación de buena calidad para todos. 2001-2006.* SEP. México. 2001. p. 46

<sup>320</sup> *Ibid.* p. 47

Entre las líneas de acción se destaca:

A. Mediante el impulso a la educación intercultural bilingüe, mejorar la oferta educativa a las poblaciones indígenas.

B. Ampliar la oferta de educación inicial, preescolar y enseñanza primaria para incorporar a la educación intercultural bilingüe a una mayor proporción de niños y jóvenes indígenas.

C. Lograr que las escuelas que ofrecen educación intercultural bilingüe operen adecuadamente, y se mejore sensiblemente el logro de los aprendizajes del currículo básico nacional, del bilingüismo oral y escrito, y del conocimiento y valoración de la cultura propia.

D. Adecuar los planes y programas de educación primaria para incorporar la lengua indígena como asignatura en esta modalidad..

G. Ofrecer una educación secundaria que tenga características de interculturalidad y bilingüismo para alumnos de procedencia indígena.

H. (...) logro de objetivos educativos nacionales; bilingüismo oral y escrito efectivo; y conocimiento y valoración de la cultura propia.<sup>322</sup>.

Como se destaca en las líneas de acción, no es la panacea su postulado, ya que se insiste en un propósito general de todo sistema educativo; se pretende dar cuenta del incremento de la matrícula para legitimar procesos de equidad; logro de los aprendizajes del currículo básico nacional y adecuación del Plan y Programa de educación primaria para incorporar la Lengua Indígena como asignatura, sin considerar está, como la forma de pensar y hacer, y no solo, para ser remitida y reducida a una sola asignatura y, finalmente, después de una década de hacerse obligatoria la educación secundaria, ofrecer una educación secundaria que tenga características de interculturalidad y bilingüismo.

Por otro lado y como parte de la Política del sexenio foxista, se crea la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas que en materia educativa plantea:

#### Capítulo I

##### Disposiciones Generales

ARTÍCULO 11. Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos.

La sociedad y en especial los habitantes y las instituciones de los pueblos y las comunidades indígenas serán corresponsables en la realización de los objetivos de esta Ley, y participantes activos en el uso y la enseñanza de las lenguas en el ámbito familiar, comunitario y regional para la rehabilitación lingüística.

#### Capítulo III

---

<sup>321</sup> *Idem*

<sup>322</sup> *Idem.*

De la distribución, concurrencia y coordinación de competencias.

#### ARTÍCULO 13.

I. Incluir dentro de los planes y programas, nacionales, estatales y municipales en materia de educación y cultura indígena las políticas y acciones tendientes a la protección, preservación, promoción y desarrollo de las diversas lenguas indígenas nacionales, contando con la participación de los pueblos y comunidades indígenas;

IV. Incluir en los programas de estudio de la educación básica y normal, el origen y evolución de las lenguas indígenas nacionales, así como de sus aportaciones a la cultura nacional;

V. Supervisar que en la educación pública y privada se fomente o implemente la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad lingüística para contribuir a la preservación, estudio y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales y su literatura;

VI. Garantizar que los profesores que atiendan la educación básica bilingüe en comunidades indígenas hablen y escriban la lengua del lugar y conozcan la cultura del pueblo indígena de que se trate...<sup>323</sup>

Finalmente, se aprueba el DECRETO por el que se expide la Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas publicado en el Diario Oficial de la Federación, 21 de mayo de 2003 y que da fin a uno de los pilares de la política indigenista del Estado mexicano, la desaparición del INI.

Artículo primero.- Se expide la Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas y se abroga la Ley de creación del Instituto Nacional Indigenista.

#### Artículos Transitorios

Primero. Esta Ley entrará en vigor a los cuarenta y cinco días de su publicación en el Diario Oficial de la Federación.

Segundo. Se abroga la Ley de creación del Instituto Nacional Indigenista, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 4 de diciembre de 1948, conservando la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas la personalidad jurídica y el patrimonio del Instituto Nacional Indigenista.<sup>324</sup>

Al respecto, Carlos Montemayor reflexiona con el siguiente planteamiento sobre el futuro de las Políticas para los Pueblos Indios en México:

Ahora el gobierno de Vicente Fox, que había prometido resolver en 15 minutos el conflicto de Chiapas, liquida finalmente el INI y crea la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indios. El presidente Fox, que tiene un incontenible deseo de aplaudirse a sí mismo a todas horas, no ha sido capaz de entender la importancia histórica del INI y mucho menos los alcances y limitaciones de las políticas indigenistas. Por ello ha creado la nueva comisión nacional con los mismos principios asistencialistas y burocráticos que marcaron la decadencia de la anterior institución. Además, esta nueva comisión hace a un lado los avances que contiene el Convenio 169 de la OIT y reitera la posición asistencialista del indigenismo tradicional.

<sup>323</sup> Diario Oficial 13 marzo *Op. cit.*

<sup>324</sup> *Cfr. Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.* Diario Oficial. 21 de mayo de 2003. México.

No hay un cambio en la concepción social para avanzar en la relación del Estado con los pueblos indios. Hay más burocracia, retroceso y demagogia. El presidente Fox cree que está haciendo historia con las políticas indigenistas<sup>325</sup>

En la última década, los movimientos y sujetos sociales emergentes, conquistaron espacios, recursos y procesos políticos, sociales y culturales inherentes a la construcción de la sociedad nacional. Se orientaron bases jurídicas emanadas de movimientos políticos, se forjaron políticas públicas de acuerdos sociales y se consolidaron proyectos alternativos en procesos institucionales.<sup>326</sup>

En el ámbito de la educación indígena, la última década se caracterizó por la búsqueda de proyectos alternativos, emergentes y prospectivos, por parte de los nuevos sujetos sociales, con el propósito de revertir buenas intenciones institucionales pero limitadas en su acervo conceptual y metodológico.

Los logros de la modernización de la educación indígena son relativos, pues persisten muchos de los grandes problemas, como son las profundas desigualdades socioeconómicas, la marginación social, la miseria extrema y un enorme rezago educativo. Tampoco se ha logrado cubrir la totalidad de las lenguas que se hablan en el país, aludiendo que el número de hablantes de algunas de ellas no es significativo y el llevarles escuela, implicaría un derroche de recursos económicos y humanos.

Durante la campaña de Vicente Fox para la presidencia de la república, se ofreció resolver el conflicto de Chiapas en 15 minutos, mediante la creación de una Oficina de Coordinación de Asuntos Indígenas en los Pinos. Se considera el problema indígena en sus orígenes en la pobreza y no en la diversidad, la solución no se encuentra en el reconocimiento de los derechos, sino, en la solución de los problemas económicos.

No debemos olvidar que la educación se desarrolla a partir de objetivos, contenidos y actividades, las cuales, constituyen la síntesis de los proyectos académicos, políticos e ideológicos impulsados por diversas fuerzas que actúan en la sociedad; por lo tanto, expresa e integra ciertas demandas sociales y las organiza de acuerdo con una racionalidad. Así, la educación formal - que se encuentra bajo la directriz del Estado-, promueve el sentimiento de individualidad, con ello, los intereses personales están por encima de los de la colectividad; se pierde el sentimiento de solidaridad, el sentido de colaboración. El proceso de socialización que se da en la educación formal, logra que

---

<sup>325</sup> Carlos Montemayor, *La Jornada*, 25 de mayo 2003.

<sup>326</sup> *Vid. Supra Capítulo III.*



el indígena, en muchas ocasiones, reniegue de su pasado y pretende parecer un individuo *moderno*.

Se ha manifestado -- por parte del sistema --, que la educación indígena será un medio que fortalezca la identidad nacional, a partir de un reconocimiento y desarrollo del carácter pluricultural y multilingüe del país y se desarrolla, en función de las necesidades y especificidades concretas de las etnias indígenas. Sin embargo, las políticas educativas que el Estado ha creado, no se han visto acompañadas de políticas definidas de desarrollo cultural, para revalorar las diferentes culturas que conviven en el seno de la sociedad mexicana. La ausencia de las lenguas indias como parte de una política general al conjunto de la población, se manifiesta sobre todo en las acciones que se emprenden como parte de la planeación, las cuales, se reducen a programas educativos, aun cuando se proponen biculturales o interculturales y bilingües, en realidad, subyace en ellos, la idea de transición hacia la educación monolingüe en español.

El desarrollo de la educación indígena en México, seguirá limitado mientras la congruencia e integración de los subsistemas educativos en el nivel básico, no encuentren la equidad para la atención de lo diverso. Asimismo, no se garantizará la calidad de la educación, sólo por señalar retóricamente el incremento cuantitativo en los indicadores de alguno de los niveles educativos para enfatizar la eficiencia, la eficacia y la calidad en el ámbito indígena. El avance, se visualiza en materia de política educativa, sin embargo se reduce ésta, a los modelos académicos de formación, los cuales, se orientan de manera limitada, a propuestas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura de los alumnos indígenas.

## **VI. Educación Indígena: Un Proyecto Inconcluso.**

La política de austeridad implementada por los cuadros tecnocráticos de los últimos gobiernos en México para los proyectos sociales, está caracterizada por el constante recorte presupuestal y el marcado discurso funcionalista en respuesta a la recesión económica y a la crisis político social.

Los problemas socioeducativos son vistos ahora como problemas técnico-administrativos, por lo tanto, tienen respuestas técnico-administrativas con tintes socioeducativos. El retiro incesante de los recursos para la educación y la redefinición del curriculum en los términos pragmáticos e instrumentales, son los puntos que han caracterizado la política educativa implementada en la última década.

Es propósito de este último capítulo, analizar cómo se ha trazado la Reforma y Política Educativa para los pueblos indios a partir de sus proyectos educativos: propuestas curriculares, elaboración de materiales didácticos y formación docente. En las escuelas de educación indígena, no es suficiente ver solamente la institucionalización del espacio curricular en lo formal, No sólo en los propósitos declarados, o en las razones de ser de la escuela y de los maestros, encontraremos respuesta a la problemática sociocultural y educativa de los pueblos indios; habría que considerar como prioritarios, aquellos innumerables rasgos, propósitos, creencias y valores transmitidos tácitamente a través de las relaciones políticas, sociales escolares y comunitarias. Habría que vincular para tal fin, aquello que se ha dado por llamar la ideología de las escuelas y la ideología en las escuelas.

### **a) Propuestas curriculares.**

Los aspectos considerados por la política de la educación indígena, nos lleva a poner atención especial en el énfasis que se le da a la transmisión cultural, a las funciones sociales y la adquisición del valor alrededor de los principios de consenso, cohesión y estabilidad. Las normas sociales y las creencias morales transmitidas por los espacios institucionales tendrán un peso determinante para estructurar las relaciones sociales en el aula y los procesos de socialización.

Resulta importante considerar la escuela, como un conjunto de prácticas sociales, con vínculos permanentes e indivisibles con la estructura económica, política y social; como un espacio, que permite desarrollar prácticas pedagógicas alternativas, si se le ve, como un sitio donde se encuentran relaciones de resistencia. El discurso oficial de la educación formal en el ámbito indígena, desestima la resistencia y la crítica de la sociedad civil, con argumentos técnico-administrativos, presenta a la escuela, como un producto de la sociedad a la que se debe aspirar, teniendo acceso a la cultura, conocimiento y prácticas sociales; limita y reprime a esos estudiantes que experimentan la humillación e impotencia, porque sus experiencias vividas e historias sedimentadas, están en contraste con la cultura dominante de la escuela.

La educación indígena, reconoce las mismas modalidades del sistema formal. La educación formal, encuentra su mejor y mayor expresión en la aceptación de los cánones científicos y morales, reconocidos como tales por la sociedad nacional. El valor de la educación formal, cumple la función de autoperpetuarse, convenciendo a los sujetos sobre su propio valor, marginando las más de las veces, a aquellos que no cubran los mínimos requeridos. Su valor parece radicar en sí misma, en parte, por el enorme poder de certificación que posee. Sus logros parecen extraordinarios, ya que logra convencer a los marginados y desertores de sus capacidades y limitaciones. Su fracaso deviene en éxito, al lograr convencer a todos de sus logros personales. Por su misma formalidad, oculta lo que es el mismo proceso educativo, al convertirlo en algo valioso en sí mismo, independientemente de la relación e integración que tenga con la sociedad. Desconoce las contingencias cotidianas de sus actores, cubriéndolo todo bajo la acepción curricular, que valoriza la forma de la

cotidianidad. Dirigida a capacitar técnicamente, niega todo cuestionamiento por irrelevante. La educación queda diluida en la pretendida neutralidad de que lo técnico es sólo instrumental. Esto sucede tanto en acciones de alfabetización, o en la formación de técnicos agrícolas, torneros o pecuarios, cómo cuando el maestro supone que una técnica de evaluación le permite desconocer la dialéctica del proceso educativo.

Los programas dirigidos a las poblaciones indígenas en la última década, han considerado prioritariamente la parte lingüística, sin considerar las diferentes manifestaciones culturales. De igual manera, el interés por los aspectos culturales muchas veces no ha superado el nivel puramente etnográfico.<sup>327</sup>

Es indispensable conocer atentamente la cultura con la que se trabaja, de lo contrario, de nada nos sirve seguir reiterando el respeto de los valores étnicos y la adaptación del curriculum al medio sociocultural indígena. En los últimos veinte años y en varias experiencias, ha significado una traducción mecánica de los contenidos de una lengua a la otra. Aunque el modo como se trató el problema nos parezca muy simple, era evidente la dificultad de trasladar conceptos pertenecientes a dos universos culturalmente distintos. El bilingüismo practicado en la educación indígena, ignoró los avances de la lingüística, como los aportes de aquellas disciplinas que nacieron como respuestas a los vacíos dejados por la lingüística tradicional: relación entre lengua y sociedad; lengua y cultura; lengua y categorías de pensamiento.<sup>328</sup>

La relación lengua y aprendizaje es fundamental, ya que pensamos, expresamos y actuamos por medio del lenguaje, por lo tanto, no nos podemos sustraer a sus potencialidades y limitaciones. Cuando a un indígena se le enseña que no debe pensar en su lengua materna *porque no sirve, porque es apenas un dialecto*, porque en fin, *no es lengua*, se provocan en él, consecuencias irreversibles. Recordemos la forma en que se procede en la escuela, donde muchos maestros refuerzan el aprendizaje a través del castigo físico, psicológico o moral. Por mucho tiempo, ha estado vigente el principio de que *la letra con sangre entra*, a pesar de los intentos

---

<sup>327</sup> Cfr. Unesco, *La educación...* Op. cit.

<sup>328</sup> Cfr. E. Díaz-Couder *Educación...* Op. cit. pp.168-179.; S. Nahmad, *Derechos ...* Op. cit. pp. 3-25.

por desterrar dicha práctica.<sup>329</sup> Otra práctica, ha sido la continua repetición de contenidos hasta que se haya aprendido, o mejor dicho, hasta que el alumno pueda dar razón de ello, en alguna evaluación.

Una variante diferente, la constituye el ejemplo silencioso a través del cual, se enseña al que observa, por lo tanto, es altamente significativo el papel del curriculum oculto, en la educación formal de la educación indígena. La práctica de la educación indígena nos lo enseñó: se partía de la propia cultura de cada grupo étnico -- cuando se hacía --, para después transitar hacia la cultura nacional y no volver más al origen.<sup>330</sup>

Como parte de la Política Educativa del presente sexenio y en respuesta a los planteamientos anteriores, la Coordinación Nacional de Educación Intercultural Bilingüe tiene como retos para los siguientes años:

Incorporar, en 2003, con base en los aportes de las organizaciones y grupos indígenas, así como de la sociedad en general, el enfoque de la educación intercultural en la propuesta curricular general de la Reforma Integral de la Educación Secundaria.

Incorporar, para 2005, con base en los aportes de las organizaciones y grupos indígenas, así como de la sociedad en general, el enfoque de la educación intercultural en el currículo de la educación primaria.

- Identificar, para 2002, a los niños y jóvenes indígenas que asisten a escuelas generales y diseñar, para 2003, una propuesta de educación intercultural en escuelas generales con presencia importante de niños indígenas, tanto en zonas rurales como urbanas.

Implantar, en 2004, estrategias pedagógicas y organizativas de educación intercultural en escuelas primarias generales que atienden a niños indígenas.

Lograr que para 2006 los aprendizajes derivados de estas experiencias se apliquen en 40% de las escuelas generales a las que asisten niños indígenas.

Lograr, para 2006, que una proporción mayor a 50% de las instituciones de educación media superior públicas, ubicadas en municipios indígenas hayan establecido programas con enfoque intercultural.<sup>331</sup>

Dentro de la conformación del modelo educativo indígena para la educación primaria en la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), el desarrollo curricular ha sido una

---

<sup>329</sup> Cfr. P. Mena, H. Muñoz y A. Ruiz. *Identidad, lenguaje y enseñanza en escuelas bilingües indígenas de Oaxaca*. Universidad Pedagógica Nacional Oaxaca/Sistema de Investigación Regional Benito Juárez. México. 2000. pp. 107-134; J. Hernandez-Diaz. *La educación ... Op. cit. pp. 41.62.*

<sup>330</sup> Cfr. H. Muñoz. *¿Que política ... Op. cit. pp.104-110.*

<sup>331</sup> Cfr. [www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx)

tarea central y fundamental, que tentativamente se ha buscado articular con otros subprocesos, como son, la capacitación, la producción de materiales didácticos y la investigación educativa; ha permitido conceptualizar a este proceso, no circunscrito a la elaboración de planes y programas de estudio, sino como proceso global, que a su vez inducen a otros que implican la definición de contenidos y metodologías, la capacitación, la administración, organización escolar, la producción de materiales y la evaluación, entre otros.<sup>332</sup>

La concepción del desarrollo curricular como procesos global, ha representado un reto, pues las distintas acciones gubernamentales en cuanto a la educación, se han enfocado hacia la integración de los indígenas a la sociedad nacional, mediante planes y programas uniformes para el país y por tanto, ajenos a las particularidades del ámbito indígena.

El método directo descarta la educación bilingüe, por la supuesta impracticabilidad de elaborar materiales didácticos en tantas lenguas indígenas y, además, por el hecho de que los indígenas *quieren aprender el español lo más rápidamente posible, para gozar de las ventajas que ofrece la integración a la sociedad nacional*. Se propone empezar con la práctica oral del español y continuar posteriormente con la alfabetización; se promueve el método donde la lengua materna cumple un papel de *muleta*, para imponer con mayor eficiencia y rapidez el castellano y los valores de la cultura nacional dominante, a pesar de los discursos públicos de las instituciones y funcionarios estatales que afirman lo contrario; los maestros y las comunidades indígenas, ven en la escuela el instrumento de expansión del español. Sin embargo, se impulsa el mito del bilingüismo, para negar o neutralizar el conflicto del bilingüismo. Los portavoces de la política indigenista propagan, pero no practican el bilingüismo.<sup>333</sup>

En el campo de la experiencia curricular para grupos culturalmente diferenciados, se han distinguido tres modelos: el modelo monolingüe y monocultural dominante, tendiente a la homogeneización; el que incorpora una segunda lengua como asignatura y algunos elementos centrales correspondiente a la cultura dominante y;

---

<sup>332</sup> R. Casariego. "La educación indígena del CONAFE" en *Escuela y Comunidades Originarias en México*. CONAFE, México. pp. 19-45. ; A Lopez. *La Educación...* Op. cit. pp.26-38.

<sup>333</sup> Cfr. E. Hammel. Op. cit. pp. 154-157.; E. Diaz-Couder. *Educación...* Op. cit. pp. 168-175.

el que tiende a promover la coordinación entre la lengua y cultura propias y las de otro grupo.<sup>334</sup>

Las experiencias más recientes de implantación de programas en el medio indígena de México, comprenden la operación del subprograma castellanización iniciada en 1978, que consistió en lograr aprendizajes básicos del español, en niños indígenas monolingües de 5 a 7 años, en detrimento de sus entidades culturales y lingüísticas, para garantizar su ingreso y permanencia en las escuelas primarias bilingües. Como fruto de esta experiencia, se transformó en el programa de Educación Preescolar Bilingüe y su implantación se dio a partir de 1980.<sup>335</sup> Este programa fue implantado a nivel nacional por promotores de educación preescolar, que contaron con material didáctico y escolar experimental. Tratase, sin embargo, en este caso de programas educativos que fueron una mera adecuación de los planes y programas del sistema educativo nacional.

Las propuestas curriculares que hasta ahora se han elaborado, como distintas tentativas de aproximación al modelo educativo indígena, han abarcado con distinto resultados las etapas de planeación e implantación; sin embargo, la continuidad dentro de cada propuesta, dependió de la toma de decisiones a niveles superiores de la estructura de la Secretaría de Educación Pública, sin mucho éxito. Se distinguen tres momentos significativos, en el desarrollo de este proceso hacia la interculturalidad: La elaboración de la propuesta curricular específica, la elaboración de la propuesta curricular genérica y la elaboración de manuales para el fortalecimiento de la educación indígena bilingüe bicultural.<sup>336</sup>

La propuesta curricular específica se desarrolló con la participación de maestros indígenas, dicha propuesta consistió en la elaboración de un plan y programas de estudio específicos para la educación básica de 10 años (es decir, incluía además a la educación preescolar y a la educación secundaria), partiendo de dos campos referenciales: la formación del sujeto histórico, del proyecto social indígena y el conjunto de conocimientos científicos, tecnológicos y culturales, mediante ciertos recursos de articulación curricular, como las líneas formativas, los campos

---

<sup>334</sup> S. Nahmad. *Derechos...* Op. cit. p.p 10-15.

<sup>335</sup> Cfr. J. Hernandez-Díaz. *¿La educación ...* Op. cit.p. 42.

<sup>336</sup> Cfr. E. Olarte. *Op. cit. pp. 117-122.*

conceptuales y los núcleos de trabajo. Esta propuesta sólo pudo cubrir la etapa de planeación, pues la Subsecretaría de Educación Elemental estableció nuevas directrices.

Con la colaboración de la Direcciones Generales de Educación Primaria y Educación Física, se iniciaron los trabajos de elaboración de la propuesta curricular genérica. Se retomaron, con algunos cambios, las líneas de articulación curricular y se establecieron como fuentes de contenidos, el desarrollo del educando, los problemas nacionales y los avances de la ciencia, la tecnología y el arte. Se elaboraron programas por área, cuya integración de contenidos se propiciaba a través de las situaciones didácticas (hechos y acontecimientos significativos en la vida del niño y la comunidad). La metodología de esta propuesta, requería la investigación permanente por parte de maestros, alumnos y miembros de la comunidad, para captar contenidos étnicos, que pudieran articularse a los contenidos de los programas nacionales: producto de esta experiencia sería el Manual para la Captación de Contenidos Étnicos, cuya metodología básica fue la investigación participativa.<sup>337</sup>

La propuesta curricular genérica corrió con mejor suerte y pudo ser experimentada en cuatro regiones indígenas (mixe, nahuatl, totonaca y tlapaneca), lo que permitió, mediante un proceso de seguimiento y evaluación, realimentar la propuesta curricular. No obstante no se pudo trascender a la implantación pues nuevamente cambiaron las directivas de la Subsecretaría de Educación Elemental, modificando el curso del proceso.

Se llevó a cabo una de las acciones más importantes de la Educación Indígena en Latinoamérica y en México en forma particular; pues su trascendencia histórica, proyección teórica y práctica, permitirían estructurar otras experiencias de igual valía, con el compromiso de apoyar el proceso histórico de los pueblos indios.<sup>338</sup>

Es interés de esta investigación, darle la relevancia que merece, pues en el ámbito burocrático de la administración educativa, se perdió, por los constantes cambios

---

<sup>337</sup> R. Viveros. *Conferencia Magistral . Diplomado Desarrollo y Pueblos Indios, INAH, México. 4 septiembre de 2003.*

<sup>338</sup> Vid. H. Muñoz. *¿Qué política... Op. cit.* H. Muñoz. *Educación... Op. cit.*



pragmáticos y eficientistas que caracterizaron la Política Educativa dirigida a los grupos indígenas. Ahora, pretendemos rescatarla para dejar constancia de una experiencia educativa valiosa, además de mostrar aquello, que para algunos, resultó imposible de realizar, o más bien, no tuvieron la voluntad política para llevar a cabo, aún con sus limitantes e incongruencias.

Cuatro regiones indígenas fueron las seleccionadas para la implantación en forma experimental de una Propuesta Genérica dirigida a estos grupos: Nahuatl, Mixe, Totonaco y Tlapaneco.

Se realizaron reuniones de información con las comunidades y maestros, acerca de la implantación de los programas, haciendo hincapié en los propósitos que se pretendían alcanzar con ésta y de la participación que se esperaba de ellos. Habría que destacar que uno de los puntos sobresalientes de esta propuesta, fue la convocatoria que se le hizo a las comunidades.

La participación de las comunidades consistió en recordar y practicar contenidos étnicos (Danzas, Ceremonias, Religiosas, Tradiciones, Costumbres, Narraciones, Cuentos, Fábulas. etc.), con su aprobación, rechazo, consentimiento, oposición y dudas, que serían captados por los maestros y los instrumentos propuestos por la Dirección General de Educación Indígena en el Manual para Captar Contenidos Étnicos.

El seguimiento de la implantación de la propuesta curricular genérica, se llevó a cabo en cada una de las cuatro regiones indígenas antes mencionadas, cuyas características generales de cada una de ellas, era el siguiente:<sup>339</sup>

El grupo Mixe se localiza en el estado de Oaxaca y parte del estado de Veracruz, presenta un importante grado de cohesión social y un asentamiento territorial definido y la implantación se llevó a cabo en la Jefatura de zonas de supervisión de Ayutla Mixe, Oaxaca; El grupo Nahuatl se localiza en varios estados de la república destacándose principalmente su influencia en la zona centro del país; es el grupo indígena mayoritario de los 62 que conforman el país y la implantación se llevó a

---

<sup>339</sup>Es importante destacar que la información sistematizada en este apartado fue producto de las guías de campo utilizadas por el equipo técnico del Departamento de Desarrollo Curricular de la Dirección General de Educación Indígena responsable de la Implantación Inicial de la Propuesta Curricular de la Educación Indígena.

cabo en la Jefatura de zonas de supervisión de Zacapoaxtla, Puebla; El grupo Tlapaneco se localiza en el estado de Guerrero, con un asentamiento geográfico definido y un registro de movilidad migratoria importante, la implantación se llevó a cabo en la Jefatura de zonas de supervisión de Tlacoapa Guerrero; y finalmente, el grupo Totonaco, se localiza en el estado de Veracruz y la sierra norte del estado de Puebla, aplicándose la propuesta en la Jefatura de zonas de supervisión de Papantla, Veracruz.

La implantación, se llevó a cabo en los niveles de educación preescolar y educación primaria en su primero y segundo grado, con la participación de 19 comunidades con un total de 38 escuelas, 89 maestros y 2657 alumnos.

Los resultados del seguimiento en las cuatro zonas fue el siguiente:

La experiencia con el grupo Mixe en la primera etapa, se registró la incompreensión de los maestros acerca de las unidades programáticas y de sus deficiencias para aplicarlas. Éstas, se corrigieron en la segunda etapa. Aunque se señaló el apoyo de directores de escuela y jefes de zona de supervisión, sobresalió el desconcierto y dudas como causas fundamentales de los obstáculos percibidos en la aplicación.

Se enfatizó por parte de los asesores de campo la falta de materiales para la lectoescritura del Mixe y la investigación participativa para captar los contenidos étnicos.

En cuanto al personal no vinculado directamente con la aplicación de la propuesta, cuya labor fue de difusión, se enfatizó sobre la desvinculación desinterés e indiferencia de éstos hacia la propuesta. En lo que se refiere al nivel organizativo de las unidades de implantación, se registró una clara desvinculación ya que hasta la segunda etapa sólo se habían realizado dos reuniones, donde se carecía aun de las observaciones intergrupales.

En el aspecto técnico, se revelaría un porcentaje mínimo para la traducción del programa en lengua Mixe; de igual forma, el registro de la experiencia docente, la observación de actividades extra escolares y el uso de materiales locales como apoyos didácticos, sólo fue llevado por unos cuantos.

El registro de la experiencia con el grupo Nahuatl, da cuenta del carácter gradual de apropiación del proyecto por parte de la comunidad escolar. El inicio de aplicación

de los instrumentos, reveló una incomprensión de los conceptos referidos a las partes que estructuraban las primeras unidades y a los propósitos de la Educación Bilingüe Bicultural, situación que fue superada en la segunda fase, al expresar en sus propias palabras el significado de los conceptos referidos antes.

En cuanto a las modificaciones de relación pedagógica, se registraría una opinión favorable, aunque paulatina por parte de las unidades de implantación, destacando:

- La promoción de la confianza y comprensión de los contenidos en los alumnos.
- Cambio en los hábitos lingüísticos de los maestros en el proceso enseñanza aprendizaje.
- Una mayor iniciativa por partes de maestros y alumnos
- Una mayor interacción de las comunidades con la escuela, enriquecimiento de la experiencia docente, al realizar actividades fuera del aula y mayor uso de la lengua. Cabe hacer notar que la relación entre los maestros responsables de la implantación y aquellos que no participaron en ésta, se vio afectada al inicio, con actitudes de rechazo, nulo apoyo e incluso, ataque directos en la crítica destructiva, aunque en el desarrollo del proceso, esta actitud se fue minando y aunque no fue de apoyo total, si se registro una participación parcial.

Los problemas centrales puntualizados por los maestros responsables de la implantación girarían en torno a:

- desconocimiento de métodos y técnicas para el proceso de enseñanza de la lectoescritura.
- Oposición de padres de familia e indecisión de maestros.

No obstante el arranque difícil del proceso, se puede hablar de un cambio cualitativo favorable, facilitado por la comunidad escolar.

Las autoridades escolares —maestros indígenas todos ellos—, aunque no estaban convencidos del proyecto, ofrecieron siempre su apoyo para la realización de las actividades previstas.

El apoyo comunitario que inicio con una franca oposición a la implantación, acabó con un convencimiento expresado en las aportaciones de su patrimonio cultural. El valor y sentido positivo de esta reacción, incidió en el enriquecimiento del quehacer

pedagógico de los maestros, quienes paulatinamente estuvieron en mejores condiciones de apropiarse de la propuesta programática.

En la primera fase del seguimiento entre el grupo Tlapaneco, se registró que no se estaba aplicando la propuesta, atribuido a la incipiente o nula comprensión de su estructura y contenidos, a pesar de haber recibido un curso de capacitación previo a la aplicación de los programas.

Los maestros involucrados fueron capacitados nuevamente y con ello, se constató el inicio del proceso dinámico y participativo. Se pudo verificar la organización en las reuniones de análisis, organización técnica y administrativa, que redituó con aportaciones técnicas a problemas presentados; participación y apoyo por directores de escuela y supervisores de zona; aceptación solidaria del personal docente no aplicante de la propuesta.

Las repercusiones a todas estas situaciones se pueden señalar de la siguiente manera:

- modificación en el proceso enseñanza aprendizaje y cambios de actitud por parte del maestro.
- actividades fuera del aula, modificándose la organización tradicional del aula y ampliando la utilización de materiales locales como recursos didácticos.
- se inició la traducción de los programas al tlapaneco.
- se dio el registro parcial de la práctica docente.

Es necesario señalar que en esta fase inicial de la implantación, el respaldo comunitario al proyecto fue limitado y hasta se podría considerar nulo, fundamentalmente, debido al desacuerdo de la comunidad por la enseñanza del idioma tlapaneco, aunque posteriormente se dio mayor apertura y colaboración.

Las actividades de los grupos escolares en el proceso, estuvieron caracterizadas por dinámicas extra escolares, es decir, actividades en la comunidad situación que permitió una mayor interacción con los habitantes de la comunidad, quienes aunque de manera irregular, aportaron prácticas culturales para la captación de contenidos étnicos.

El proceso de seguimiento en la región Totonaca, con respecto a los maestros, estuvo caracterizado por un proceso que fue de la incompreensión de la propuesta y

serios problemas de organización, hasta el logro de la organización, aplicación y logro de manejo exitoso de las unidades programáticas.

Con relación a los alumnos, de un estado de confusión y desorientación, pasaron al desarrollo de la confianza en sí mismos; notable disposición a la comunicación en su lengua y una participación activa en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Con respecto a las autoridades educativas de la región, no se puede decir que se haya tenido el apoyo requerido, pues su actitud se caracterizó por su desorganización, desconocimiento de la propuesta y la ambivalencia en sus actitudes.

Por otro lado, el personal docente que no participó en la aplicación, mostró al inicio una actitud de rechazo, la cual, se modificó en la medida que avanzaba el proceso y terminó con el reconocimiento de las propiedades de la propuesta y la preocupación por su progreso.

Los miembros de las comunidades brindaron su apoyo a la propuesta, proporcionando contenidos culturales, promoviendo el uso de la lengua y participando en la solución de los problemas presentados.

Cabe señalar que las modificaciones más significativas registradas en el seguimiento, fueron el cambio en la concepción de pensar y hacer las cosas por parte de los maestros, alumnos y comunidad, así como la importancia que tiene el medio en el proceso educativo y la formación de nuevos hábitos en la organización escolar.

Creemos importante recuperar esta experiencia, ya que como hemos visto, no es fácil implementar propuestas innovadoras en un medio que ha sido violentado por ideas de desprestigio y negación de los valores que se practican en las comunidades. El rechazo de maestros, comunidad y autoridades registrado en este seguimiento, es evidente, ya que como lo hemos dicho en los apartados anteriores, la relación que establecen las comunidades indias con la población ladina es desigual y con desventajas importantes.

Ahora bien, no pretendemos con el señalamiento de esta experiencia, proponer el aislamiento de los pueblos indios respecto a las comunidades no indias, sino enfatizar que, creemos en las fronteras culturales y en el intercambio que de ellas

se genera. Reconocer el valor que tiene la comunidad en el proceso enseñanza-aprendizaje, para fortalecer la identidad grupal con respecto a un proyecto de vida, es relevante en la medida que niegue las posturas de querer encerrar las actividades escolares bajo cuatro paredes y más, en regiones acostumbradas a interactuar comunitariamente.<sup>340</sup>

El desarrollo curricular de la educación indígena, ha sido discontinuo y conflictivo ya que después de esta experiencia y hasta los dos primeros años del sexenio Foxista, se lleva a cabo la idea de retomar los programas nacionales con el apoyo de los Manuales Para el Fortalecimiento de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural de primero a sexto grado, cuyo propósito, es el de auxiliar didácticamente a los maestros, con procedimientos para la inclusión de contenidos a los programas de estudio nacionales. Las limitaciones técnico pedagógicas son varias entre las que podemos señalar:

Los ejemplos que se presentan para la inclusión de contenidos, no son suficientemente explícitos para sugerir una metodología definida, propiciando el manejo superficial y arbitrario de los contenidos.

No existe un plan general de articulación de los contenidos étnicos, para determinar la secuencia, la correlación, la congruencia y la profundidad en el tratamiento didáctico de cada grado.

Como propuesta curricular, resulta una concreción modesta y limitada considerando la riqueza de conceptos y metodología generales en las anteriores propuestas curriculares.

Esta última propuesta, es producto de las indefiniciones burocrático administrativas de las autoridades educativas, que han impedido la concreción de una propuesta curricular específica para los grupos indígenas de México.

La educación indígena en este país, ha sido más de enunciado y de discurso que de realización práctica. Se ha utilizado la lengua en forma asistemática y sin una visión integral ni con jerarquía y función paralela a la del español, como simple apoyo para los casos de información que así lo requieren. Lo anterior tiene explicación, en el hecho de que los planes y programas educativos dirigidos a los grupos indígenas,

---

<sup>340</sup>Cfr. E. Olarte. *Op. cit.* pp.123-128.

han estado diseñados y concebidos desde una posición ajena a los intereses de los grupos étnicos.

Por demanda expresa del Gobierno Federal, el CONAFE inicia en 1994 la atención educativa de la población infantil indígena residente en localidades con el perfil de atención institucional, haciendo, en primera instancia, las adecuaciones pertinentes a los programas Cursos Comunitarios y Preescolar Comunitario.<sup>341</sup>

En estas condiciones, se ha observado que el español ha sido la lengua tradicionalmente impuesta por el sistema educativo en las comunidades indígenas, que al no contemplar los intereses de los grupos étnicos, ha creado entre éstos, graves conflictos, hasta traducirse en la situación de que no hablen bien el español, ni su lengua materna o pierdan esta última.<sup>342</sup>

Se deberá partir no sólo de lo auténtico, sino permanecer allí, en lo propio, de tal modo que se puede conocer lo ajeno desde lo propio y no lo auténtico desde lo extraño, como se ha pretendido legitimar el proyecto.

La problemática señalada, evidencia la necesidad de instrumentar el desarrollo curricular en su acepción global, como eje articulador de las demás acciones, a fin de que éste, pueda trascender a la práctica educativa de las escuelas indígenas y comunitarias para niños migrantes, con base en sus características y necesidades educativas básicas, y manifestarse en propuestas integrales y concretas en el desarrollo de la lengua indígena, en el rescate y difusión de los etnoconocimientos, en la instrumentación de metodologías participativas y, reforzando la función social de la escuela, en los procesos de organización y desarrollo de las comunidades indígenas.<sup>343</sup>

Bajo las condiciones descritas en que se dio el desarrollo curricular, se distinguen referencias para alimentar el proceso: en primer lugar habría que retomar las experiencias generales en las anteriores propuestas y, aprovechar nuevas reflexiones que en torno a la elaboración curricular se presentan en el debate

---

<sup>341</sup> M.E. Guerra y N. O'Donnell. *Educación Comunitaria*. en *Equidad y Calidad en la Educación Básica*. La experiencia del CONAFE y la Telesecundaria en México. CONAFE, México. 2000. p.33.

<sup>342</sup> Cfr. S. Nahmad. *Derechos* Op. cit. p.11

<sup>343</sup> Cfr. E. Guzmán y P. Lewin. "Migración, Interculturalidad y Educación: Incompatibilidad y desafíos" en *Inclusión y Diversidad...* Op. cit. pp. 293-315; R. Arrollo y L. Sanchez. "Zonas Rurales de Migración Indígena y Trabajo Jornalero." en *Estado del...* Op. cit. ; M. Ramírez. "Hacia el diseño de un Modelo educativo de atención para niños jornaleros agrícolas migrantes" en *Inclusión y Diversidad...* Op. cit. pp. 316-321.; M. Ramírez. "Haciendo visible lo invisible: Niños y Niñas migrantes" en *Anuario Educativo...* Tomo I. Op. cit. pp. 208-217.

educativo actual. No está de más señalar, que el desarrollo curricular requiere de un marco creativo y flexible de trabajo.

El desarrollo curricular propuesto por la Coordinación Nacional Intercultural Bilingüe, en el Programa Educativo Nacional 2001-2006, está planteado para impulsar e incorporar el enfoque de la educación intercultural e incida de manera transversal en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Este es un proyecto de largo alcance que implica básicamente tres momentos: consulta, que incluye la convocatoria nacional a todos los sectores de la sociedad mexicana; la fundamentación y diseño del enfoque de la educación intercultural desde una perspectiva transversal a partir del fundamento epistémico y ético, considerando las dimensiones sociocultural, la dimensión lingüística y la dimensión ética como contornos básicos para construir un currículum desde la perspectiva intercultural; dicho enfoque supone que la educación intercultural ya no es sólo para los indígenas, sino para todos los mexicanos, lo cual no implica el planteamiento de propuestas paralelas al currículum nacional; sino un currículum que se articule a partir de la diversidad; la implantación de la educación intercultural, que es cuando los destinatarios comparten, con las instituciones educativas del país, el desarrollo y la evaluación del nuevo enfoque educativo que se propone.<sup>344</sup>

#### **b) La Educación Indígena en Números.**

Los procesos de evaluación de la Educación Indígena, dan cuenta que la población atendida por el subsistema de educación indígena de 5 a 14 años representaba en 1990, el 53% de la demanda potencial, esto es, que de 1 441 000 niños registrados en el censo de población de 1990, sólo eran atendidos 777 000; lo que representaba un 14.7% de atención con respecto a la población total.<sup>345</sup> Una década después, en el inicio del ciclo escolar 2001-2002, la estadística del Subsistema de Educación Indígena, se inscribe con 1 145 157 niños atendidos en los niveles de educación inicial, preescolar y primaria. Si recuperamos las estimaciones del año 2002 de la Dirección General de Educación Indígena, a la población de 0 a 14 años es de 2 651 962, vemos

---

<sup>344</sup> S. Schmelkes. Conferencia Magistral. Seminario de Formación para los Miembros del Congreso Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. México. 28 de agosto 2003.

<sup>345</sup> INEGI. XI Censo Op. cit.



que la atención registrada es del 43.18%, lo que nos permite destacar el fuerte rezago de atención a la población infantil.<sup>346</sup>

La DGEI atiende a 52 grupos étnicos de los 62 registrados a nivel nacional, en 24 entidades federativas del total de 32.<sup>347</sup> La diferencia de atención educativa por sexo en el subsistema, ha disminuido sustancialmente ya que en el año 2002 se registró el 50.9 % de atención a niños y 49.1% a las niñas, manifestándose un equilibrio interesante en la participación de la población infantil india por sexos.<sup>348</sup>

En cuanto a la infraestructura creada desde 1970 para la atención educativa, en el nivel de primaria, la relación de maestros por escuela solamente se incrementó en uno; mientras en 1970 los maestros por escuela eran 2; para 1980 y 1990 las escuelas contaron solamente con 3 maestros en promedio, mientras que para el último ciclo escolar 2001-2002, casi se llegó a 4 maestros por escuela (3.86)<sup>349</sup>. Esto resulta incongruente en la medida que vemos cómo la matrícula se incrementó, pues mientras en 1970, se atendían 61 alumnos por escuela, en 1980, se atendieron a 80, en 1990, a 85 y en el ciclo 2001-2002 a 91 alumnos.<sup>350</sup> Los alumnos de nivel primaria atendidos por los Programas Comunitarios del CONAFE en el año 2000, fue de 16 344; 1786 instructores comunitarios en 1508 comunidades.<sup>351</sup>

Con respecto al servicio de preescolar, la situación no era diferente, ya que la relación de maestros por escuela entre 1980 y 1990 fue de uno, mientras que la proporción de alumnos atendidos por escuela, se incrementó de 28 en 1980 a 35 en 1990, manteniéndose para el ciclo escolar 2001-2002 en 35.<sup>352</sup> Como vemos, la infraestructura se mantuvo porcentualmente, mientras la matrícula creció de manera importante en los últimos diez años.

La demanda potencial para el nivel preescolar de población indígena de 4 y 5 años, en 1995, era de 381 267 habitantes, de los cuales, se atendieron en la DGEI, 235 107 alumnos en el ciclo escolar 1995-1996, en 7519 centros.<sup>353</sup> El CONAFE atendió en el

---

<sup>346</sup> DGEI, Estadística Básica Op. cit. P.6.

<sup>347</sup> *Idem.*

<sup>348</sup> *Idem.*

<sup>349</sup> *Idem.*

<sup>350</sup> *Idem.*

<sup>351</sup> Vid. Guerra y O'Donnell Op. cit. pp. 289-290

<sup>352</sup> DGEI, Estadística Básica Op. cit. P.8

<sup>353</sup> *Ibid.*p. 11

año 2000 a 10237 niños en 1406 comunidades, con la participación de 1146 instructores comunitarios.<sup>354</sup> Esto implica que sólo eran atendidos el 61.6% de la población demandante. El número de lenguas indígenas atendidas en este nivel es de 45, lo que representa poco más de la mitad de las que se hablan en el país.

En las últimas generaciones egresadas de la Primaria Bilingüe-Bicultural, la eficiencia registrada era: de 1981 a 1987, de 22.1 y la de 1985 a 1991, de 24.5%.<sup>355</sup> Como vemos, se incrementó en un lapso de diez años sólo en un 2.4% o sea que de cada 100 niños que ingresaron al Subsistema, sólo 24 egresaron seis años después. Resulta increíble pensar que en el lapso de la última década, la información referida a la eficiencia terminal de la Educación Indígena, se haya incrementado en 50 puntos porcentuales, o sea, que en el ciclo escolar 1991, el registro era del 24.5%<sup>356</sup> y en el ciclo escolar 2001 llega al 75%.<sup>357</sup> En el ámbito nacional, la información es muy diferente, ya que para el ciclo 1991, se registraba un 55.3%.<sup>358</sup>, mientras que en el ciclo 2001, el registro es de 85%<sup>359</sup>, o sea que se incrementó en 30 puntos porcentuales. Paradójicamente, el incremento porcentual de la Eficiencia Terminal en el Subsistema de Educación Indígena, se empieza a dar a partir de 1994, casualmente cuando aparece el EZLN en el escenario nacional y dos años después, se concluyó la propuesta educativa para indígenas del CONAFE.<sup>360</sup>

La desigualdad educativa se hace evidente en estas regiones —como lo hemos enfatizado—, con el registró de la media nacional de la eficiencia terminal en esta última década (85%) y la eficiencia terminal de la educación indígena (¿75%?). Pero, sí lo llevamos al plano regional, el abismo se incrementa de una manera extrema.

Por otro lado, en 1988, las escuelas unitarias representaban el 33.6%, las incompletas el 29.2% y las completas el 37%. Para 1992, las escuelas unitarias registraban el

---

<sup>354</sup> M.E. Guerra y N. O'Donnel. *Op. cit.* p.292

<sup>355</sup> DGEI. Anuario Estadístico de Educación Indígena. SEP. México. 1991.

<sup>356</sup> *Idem.*

<sup>357</sup> DGEI, *Estadística Básica Op. cit.* p. 7

<sup>358</sup> P. Safa y E. Nivon. "La educación y el Tratado de Libre Comercio: De la crisis a las Perspectivas" en Gilberto Guevara y Néstor García (COORD) La Educación y la Cultura ante el Tratado de Libre Comercio. Ed. Nexos-Nueva Imagen. México. 1992.

<sup>359</sup> Cfr. [www.presidencia.gob.mx](http://www.presidencia.gob.mx) mayo, 2002

<sup>360</sup> M.E. Guerra y N. O'Donnel. *Op. cit.* p.36.

28.6%, las incompletas el 23.8% y la escuelas completas el 47.5. Como podemos observar la tendencia de crecimiento de las escuelas completas es positiva, sin embargo, para ese año todavía el 52.5% del total de las escuelas carecía de las condiciones mínimas para atender las necesidades educativas de las comunidades indias.<sup>361</sup> En el ciclo escolar 2001-2002, el número de escuelas completas es del 85.73%, mientras las incompletas son el 14.26%.<sup>362</sup> Aunado a lo anterior en el mismo ciclo escolar el 25.3%, de las escuelas primarias bilingües son unitarias; el 24.2% son bidocentes; el 16.1% tridocentes; el 7.4% tetradocentes; el 4.8% son pentadocentes y el 22.2% con 6 o más docentes.<sup>363</sup>

El número de escuelas que cuentan con un máximo de dos maestros y atienden la educación primaria indígena representa casi el 50% y sólo el 22% cuentan con seis maestros o más, esto es, la mayor de las escuelas no reúne las condiciones mínimas para atender a la población indígena.<sup>364</sup>

Actualmente el CONAFE opera en 43599 comunidades menores de 100 y hasta 500 habitantes con los siguientes programas y modalidades:

- Preescolar, a través del Programa Preescolar Comunitario, de las modalidades para población indígena y migrante y de los Centros Infantiles Comunitarios; se atiende a 124 2002 niñas y niños.
- Primaria, mediante el programa Cursos Comunitarios y las modalidades para población indígena y migrante, el programa de becas y el apoyo a los albergues escolares indígenas del Instituto Nacional Indigenista (INI). La matrícula de este nivel asciende a 159 329 alumnos.<sup>365</sup>

Una de las medidas implementadas para apoyar el servicio educativo para la población indígena, fue la creación de albergues escolares que tuvieron sus orígenes en las escuelas de concentración destinadas para niños, que no podían regresar a sus comunidades el mismo día; éstas escuelas llamadas albergues, *...se implementan como un plan experimental en la zona tarahumara en el año de 1971. Para 1972, se aprueban éstos y se crean 111 nuevos con un promedio de atención de 50 niños en cada uno.*<sup>366</sup>

<sup>361</sup> DGEI. *Avance de los proyectos de la Dirección General de Educación Indígena, SEP. México. 1992*

<sup>362</sup> DGEI, *Estadística Básica Op. cit. p.23*

<sup>363</sup> *Idem.*

<sup>364</sup> *Idem.*

<sup>365</sup> M.E. Guerra y N. O'Donnel. *Op. cit. p.24.*

<sup>366</sup> Dirección General de Educación Indígena. *Prontuario de Estadística Educativa Indígena. SEP. México. 1990.p. 13*

En marzo de 1994, la Dirección General de Educación Indígena de la SEP, reportó 1062 albergues (se considera la información de Sinaloa de 1991 ya que para este informe no reportó) con una atención de 55860 escolares entre 6 y 14 años.<sup>367</sup>

En 1992 —El INI y la SEP— reportaron el funcionamiento de 1143 albergues..., en 1991...1154 con una población superior a 60 mil escolares.<sup>368</sup>

Esto significa, de 1991 a marzo de 1994, los albergues que disminuyeron fueron 92 y la población atendida en por lo menos 3440. Asimismo, *...en 451 albergues de 18 entidades federativas se encontró en la mayoría de la población infantil desnutrición crónica. Fue notorio que las condiciones para hacer habitables los centros no eran las mejores: falta de servicios adecuados y de calidad.*<sup>369</sup>

Los albergues escolares indígenas en una década, han disminuido de manera sustantiva, ya que 131 centros, no aparecen en las estadísticas oficiales para mayo del 2002; el personal que atendía los centros, también se vio reducido en casi un 10 % y, la población que dejó de asistir fue de 1244.<sup>370</sup>

Por otra parte, en respuesta a las diferentes manifestaciones y expresiones contra la homogeneización lingüística, se reformó la fracción IV del Artículo 7° de la Ley General de Educación, , con lo que reintentó revertir los acuerdos legalizados en años anteriores:

Promover mediante la enseñanza, el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.

Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español.<sup>371</sup>

Como complemento de lo anterior, a los factores pedagógico-curriculares que impiden un funcionamiento adecuado de la escuela indígena, se agregan otros externos de orden cultural y socio-económico:

El hecho de que los niños constituyen una parte importante de la fuerza de trabajo en las labores que permiten a las familias indias sobrevivir; la alta tasa de mortalidad de los niños indígenas a causa de las enfermedades de la pobreza (enfermedades infecciosas, intestinales y

---

<sup>367</sup> Dirección General de Educación Indígena. *Estadística Básica de Albergues Escolares Indígenas*. SEP. México. 1994.

<sup>368</sup> P. Pimentel. "La niñez indígena en México" en *El Cotidiano* No. 62 mayo-junio UAMA: México. 1994. p. 54.

<sup>369</sup> *Idem.*

<sup>370</sup> DGEI, *Estadística Básica Op. cit. P.*

<sup>371</sup> *Diario Oficial del 13 de marzo de 2003. Op. cit.*

respiratorias, etc.) en la que se registra en niños preescolares en un 12.8% frente a 4.8% a nivel nacional "...¡casi 300 % mayor!. Tal porcentaje es incluso superior (14.1%) en los municipios con densidad indígena de 70% y más.<sup>372</sup>

Las características socio-culturales de la población indígena para el año 2002,<sup>373</sup> manifiestan las ausencias que el subsistema de educación indígena registró en por lo menos una década. La Oficina de la Presidencia para la atención de los Pueblos Indígenas, registró en mayo del mismo año, el analfabetismo de la población a nivel nacional (10.46 %) y de las regiones indias (44.27 %)<sup>374</sup>; mientras que entre los hombres el analfabetismo se registraba en 29.6%, el de las mujeres ascendería a casi el 50 % (48.1%).<sup>375</sup>

El analfabetismo de la población india mayor de 15 años entre los hombres fue del 51.03 %, mientras que el de las mujeres se registraba en 87.2 %.<sup>376</sup> Entre la población en edad de ir a la escuela ( 6-14 años) el registro del analfabetismo es : hombres 66.1 % y mujeres, 86.4 %.<sup>377</sup>

La expulsión del subsistema de educación indígena formal es elevado, ya que mientras a nivel nacional, el 36 % de la población no cuenta con la primaria completa, entre la población india, se registra el 75 %.<sup>378</sup>

Como hemos tratado de demostrar, los propósitos, estrategias y metas planteados para promover la equidad y la calidad de la educación en el ámbito indígena mostraron un gran distanciamiento entre las acciones implementadas y el discurso oficial.

El CONAFE,

...en el marco de la Educación Comunitaria, es el trabajo con grupos escolares heterogéneos, conformados por alumnas y alumnos de diversos niveles de la educación básica y distintos conocimientos, intereses y ritmos de aprendizaje y, en el caso de los grupos indígenas y migrantes, por niñas y niños que poseen lenguas y culturas distintas.<sup>379</sup>

El fenómeno, ha determinado la implantación de los esquemas educativos diseñados desde la cúspide, que no responden a condiciones reales, de orden social, cultural, económico y político de las comunidades indígenas y niegan los valores intrínsecos a

<sup>372</sup> P. Pimentel. *Op. cit.* p. 53.

<sup>373</sup> *Vid. Supra. Capítulo V.*

<sup>374</sup> [www.presidencia.mx](http://www.presidencia.mx) mayo, 2002

<sup>375</sup> *Idem*

<sup>376</sup> *Idem.*

<sup>377</sup> *Idem*

<sup>378</sup> *Idem*

<sup>379</sup> M.E. Guerra y N. O'Donnell. *Op. cit.* p.39.

las culturas de los grupos étnicos, así como, a su capacidad creadora para su fortalecimiento y desarrollo.

En el caso de las comunidades indígenas las condiciones de marginación y dispersión geográfica son más acentuadas. Por esos motivos las opciones de otro sistema educativo son prácticamente inaccesibles para este tipo de comunidades.<sup>380</sup>

Tampoco se ha logrado cubrir la totalidad de lenguas que se hablan en el país, aludiendo que el número de hablantes de los grupos cuantitativamente más pequeños, no es significativo y el llevarles escuela implicaría un derroche de recursos económico y humanos; (muchos de los niños que no reciben servicios educativos, viven en localidades que tienen menos de 100 habitantes); en este sentido, tenemos la presencia de la política focalizadora al seleccionar las lenguas y entidades a atender, y en la elaboración de materiales, que sólo se enfocan a la enseñanza de la lengua, y no se abarcan las demás asignaturas que conforman el plan de estudios.

La planeación de la educación indígena, responde a intereses diferentes a los de la población que la recibe, se caracteriza principalmente por el desarrollo de habilidades y destrezas, que caen en el plano instrumental y pragmático, es decir, no se busca la formación del indígena como un sujeto social capaz de generar alternativas de su propio desarrollo - no sólo como objeto de la modernización - rescatando su carácter cultural y sobre todo humanístico.

No se puede negar que la cobertura a la población india se ha ampliado – como lo manifiesta la política del CONAFE y de la DGEI --, sin embargo, no se ha alterado la grave problemática que afecta a la educación para los indígenas, dado que se mantienen índices altos de reprobación, deserción, y una baja eficiencia terminal; asimismo prevalecen indicadores de pobreza y marginación.

Actualmente están en la última fase de prueba las competencias para el nivel preescolar, y ya terminadas y en la etapa de prueba piloto las correspondientes al nivel primaria en las modalidades dirigidas a la población rural mestiza, indígena y migrante.<sup>381</sup>

La infraestructura, no varió en gran magnitud; los maestros aumentaron, pero también la población atendida se incrementó considerablemente, como puede observarse en la relación alumnos - docentes - grupos en los niveles de preescolar y primaria, analizados en este trabajo.

---

<sup>380</sup> *Ibid.* p. 53.

<sup>381</sup> *Ibid.* p. 41

La tesis de los postulados de la planeación educativa en el contexto de los pueblos indios (expuesta en los párrafos anteriores), se ratifican en el marco de la focalización, con apoyo del Banco Mundial, para la atención del rezago educativo entre las comunidades indias de México, con la ampliación del Programa de Atención al Rezago Educativo (PARE), el cual, se extendería a otras diez entidades en el ciclo escolar 1994-1995, con la implementación del Programa para Abatir el Rezago Educativo en Educación Básica(PAREB).

En 1992 surgen formalmente los Programas Compensatorios, dirigidos a la atención del nivel de primaria en el medio rural e indígena. El primero de estos programas, el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) tuvo una duración de cuatro años y se aplicó en los estados de Chiapas, Guerrero, Hidalgo y Oaxaca. Se seleccionaron estos cuatro estados por ser los que presentaban los índices de rezago educativo mas acuciantes. La incorporación de las entidades restantes a los Programas Compensatorios dependió de su índice de rezago educativo.

En 1993 se establece el programa para abatir el rezago en Educación Básica (PAREB), que comienza sus funciones en los estados de Campeche, Durango, Guanajuato, Jalisco, Michoacán, Puebla, SLP, Tabasco, Veracruz y Yucatán, con un horizonte de cinco ciclos escolares (del ciclo 1994-1995 al ciclo 1998-1999). En 1994 se incorporan al PAREB los estados que fueron atendidos originalmente por el programa PARE. En 1995 se crea el Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE).<sup>382</sup>

Asimismo:

... los Programas Compensatorios mexicanos aparecen hoy en muchos de los inventarios nacionales e internacionales de “innovaciones educativas”, “mejores practicas” o “experiencias exitosas”, según las distintas denominaciones.(...) Al mismo tiempo, estos programas son generalmente percibidos por sus usuarios, por la SEP y por la sociedad mexicana como programas remediales, pobres y para pobres, que no gozan de los mismos estándares que el sistema y las escuelas públicas “regulares”.<sup>383</sup>

Se realizaron diferentes proyectos con el propósito de presentar una propuesta de currículo y materiales de la educación primaria bilingüe; los planes y programas de estudio de este subsistema, los cuales se basaron en el plan y programa para la educación primaria (1993), cuya adecuación se plasmó en los libros en lenguas indígenas. Entre los proyectos destacaron:

---

<sup>382</sup> S. Schmelkes. “Educación Básica: Prioridad recuperada” en *Universidad Futura* UAM Azcapozalco Primavera México. 1994. p. 8. ; E. Safa e H. Castañeda. “Programas Compensatorios” en *Equidad y Calidad ... Op. cit.* pp. 128-129.

<sup>383</sup> R. M. Torres y E. Tenti. “Políticas Educativas y Equidad en México: la experiencia de la Educación Comunitaria” en *Equidad y Calidad ... Op. cit.* pp. 224-225.

- Elaboración de 27 estudios sobre lenguas indígenas, que sirvieron de insumo para la elaboración de 78 libros del primer ciclo (1° y/o 2°), de primaria. Dichos textos retomarían el enfoque y las orientaciones metodológicas de los planes y programas de educación primaria nacional, incorporando contenidos de los grupos étnicos. Los libros de texto gratuito en lenguas indígenas están elaborados por ciclos y presentados por partes.
- Como complemento a los textos en lengua indígena se elaboraron materiales del español como segundo idioma; asimismo se atendieron las lenguas indígenas como una asignatura más de la educación primaria. Se imprimieron libros de Matemáticas de 1er. Grado en 4 lenguas y se tradujo a otras 23.<sup>384</sup>

La experiencia de estos programas en el CONAFE fue:

La coordinación de los Programas compensatorios se encontraba desligada física y operativamente del quehacer del CONAFE, aunque formalmente estuviera integrada a la institución. Esta coordinación contaba con sus propios equipos de administración y planeación, separados de las áreas correspondientes en la estructura orgánica del CONAFE. A su vez, cada programa compensatorio funcionaba con un aparato burocrático propio, aun cuando tuvieran el mismo enfoque, los mismos procesos y el mismo tipo de universo de atención (escuelas multigrado y de educación indígena), si bien atendían a diferentes entidades federativas, aparentemente con una fuente de financiamiento distinta.

La relación con las agencias de financiamiento era fluida y permanente. Sin embargo, estas agencias definían desde los objetivos estratégicos hasta los diferentes cursos de acción. Inclusive en la contratación de personal tenían una injerencia importante y su marco de referencia eran las experiencias exitosas en otros países, pero no necesariamente posibles en México.

La normatividad aceptada en la práctica, además de ser demasiado rígida, estaba orientada a la toma centralizada de decisiones con el fin de que dichas agencias no perdieran el control operativo, aunque las acciones desplegadas no respondieran a las necesidades y condiciones específicas de los destinatarios.<sup>385</sup>

A partir de las recomendaciones internacionales<sup>386</sup>, se estableció como objetivo para la educación inicial ofrecer a los niños menores de 4 años de edad, principalmente en las zonas rurales, indígenas y urbanas marginadas, iguales oportunidades de servicio

---

<sup>384</sup> Cfr. 5o. Informe de ejecución del Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994. SEP. México.

<sup>385</sup> E. Safa e H. Castañeda. *Programas...* Op. cit. p.130.

<sup>386</sup> UNESCO/OREAL. *Reunión mundial de educación para todos*. Jomtiem, Op. cit.



educativo, mediante un modelo que nivele sus potencialidades de desarrollo y fomento actitudes de solidaridad, valores, educativos y pertenencia al grupo social.<sup>387</sup>

El programa para el Desarrollo de la Educación Inicial no escolarizada (Podei) surge en 1992, con la finalidad de atender los diez estados en los que se concentra 52 por ciento de población infantil menor de cuatro años de edad que vive en condiciones de pobreza extrema. Actualmente se aplica en todas las entidades federativas.<sup>388</sup>

El programa de educación inicial en la DGEI, tuvo como sustento las experiencias emanadas del Programa de Educación y Capacitación para la Mujer Indígena (PECMI), cuyo propósito explícito, era el apoyo a la mujer en su desempeño como madre de familia y miembro de la comunidad. De ello, se derivarían las Orientaciones de la Educación Inicial en las Zonas indígenas. La población atendida en dicho nivel es de 0 a 3 años y no tiene el carácter escolarizado.

Se capacitaron en el ciclo escolar 1994 – 1995, aspirantes a prestar sus servicios a este nivel, exigiéndoles como requisito haber concluido el bachillerato (antes de ello sólo se pedía la secundaria). La educación inicial tendría como *propósito favorecer el desarrollo de las capacidades físicas, cognoscitivas, afectivas y sociales del infante, estimulando su participación activa en el proceso educativo*<sup>389</sup>.

Antes de 1994, no se contaba con lineamientos expresos ni plan de estudios para la educación de los niños menores de 4 años. En el año citado, se elaboraron, reprodujeron y distribuyeron 9 000 ejemplares de diferentes materiales didácticos, entre los que se encuentran:

- Lineamientos de la Educación Inicial en las Zonas Indígenas (6 000)
- Paquetes de láminas Educativas (3000)

A través de los servicios de esta modalidad educativa se atendió a 50 890 padres (principalmente mujeres) y 49 675 niños de 0 a 3 años de edad, en 1 822 centros educativos, atendidos por 2 031 docentes. Si bien representa un considerable avance el haber planeado las actividades de este nivel, sólo se ha concretado a un crecimiento numérico de aulas, promotores, y alumnos, los cuales sólo han sido captados alrededor

---

<sup>387</sup> Dirección General de Educación Indígena. *Contribución a la integración de la memoria de gestión del periodo comprendido de diciembre de 1988 a agosto de 1994.* SEP. México. 1994.p.4.

<sup>388</sup> E. Safa e H. Castañeda. *Programas ... Op. cit. p.129.*

<sup>389</sup> Secretarías de Educación Pública. *Programa Para la Modernización Educativa 1989-1994...* Op. cit. p. 33.

del 5.18% de la población demandante de este servicio, que asciende a 957 708 niños.<sup>390</sup>

El índice de crecimiento de la población atendida por los Programas Compensatorios, de 1992 a 2000, fue de 325 por ciento. Este crecimiento corresponde en su mayoría al despliegue de los diferentes programas en las entidades federativas, aunque tanto la población del PARE como la del PAREB fueron creciendo año con año, mientras que la del PIARE se mantuvo prácticamente igual. De 1992 a 2000 el crecimiento del PARE fue de 38 por ciento. El PAREB prácticamente arranca en 1995 y al año siguiente creció 115 por ciento, mientras que de 1996 a 2000 su crecimiento fue de 12 por ciento.<sup>391</sup>

Con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992) se promovería una serie de acciones para actualizar el plan de estudios del nivel preescolar en el medio indígena, que venía operando desde cuatro años atrás. Esta actualización se dio en función a los requerimientos de la reforma educativa modernizadora. El resultado obtenido de estas acciones fue la elaboración del Programa de Educación Preescolar para Zonas Indígenas, que se operacionaliza en el ciclo escolar 94-95., el cual retoma los principios y orientaciones metodológicas del Programa Nacional. El objetivo para la educación preescolar, se concretó en ofrecer una educación *de calidad a todos los niños que la demanden y que estimule desde los primeros años de escolaridad su desarrollo en un contexto pedagógico adecuado a sus características y necesidades.*<sup>392</sup>

Con base en los propósitos de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos firmada en Jomtiem, Tailandia en 1990, se pretendía que a través de la educación inicial y básica, los niños y niñas:

... se apropien de los conocimientos, actitudes, valores, hábitos, destrezas y habilidades fundamentales que les permitan desarrollar sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar en el desarrollo nacional, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. Esta educación busca fomentar la responsabilidad de los sujetos para respetar y enriquecer su herencia cultural y lingüística, promover la educación de los demás, defender la causa de la justicia social...<sup>393</sup>

A pesar de que se identificó la campaña educativa, estos principios rectores de la educación básica no se hicieron realidad; en el medio indígena, todavía no se logró

<sup>390</sup> DGEI, *Estadística Básica Op. cit. p.14*

<sup>391</sup> E. Saña e H. Castañeda. *Programas ... Op. cit. p.158.*

<sup>392</sup> Dirección General de Educación Indígena. *Contribución a la Op. cit. p.8.*

<sup>393</sup> UNESCO/OREALC. Reunión mundial de educación para todos. Jomtiem, *Op. cit. pp. 24*

cubrir la totalidad de la población demandante, que en promedio no supera el 50% de la demanda potencial.

La función asignada a la educación para indígenas de modernizar las comunidades mediante la transmisión de los valores de la cultura nacional, la enseñanza del español como lengua nacional y la subordinación de los valores y costumbres de la cultura india en el contexto de la acción, planteaba contribuir a la formulación y logro de una educación que satisficiera los intereses del “proyecto nacional”, aprovechando las coyunturas institucionales y su ubicación de intermediario entre la sociedad dominante y las comunidades.

### **c) Libros y Material Didáctico en el Proyecto Educativo Indígena.**

La elaboración de recursos y auxiliares didácticos son parte prioritaria y fundamental en los procesos educativos, por tal motivo, requieren atención especial para apoyar el desarrollo curricular del subsistema al que atienden, de tal manera que, si los recursos y materiales no responden a las características de los destinatarios o pretenden justificarse solamente al margen del plan y programa, carecerá de significación.

El apoyo que los recursos y auxiliares didácticos específicos, den a los maestros y alumnos en el proceso enseñanza-aprendizaje de la educación indígena, es determinante para la consolidación y fortalecimiento del Proyecto, en favor de las comunidades que intervienen, pues les permitirá generar a ambos, aprendizajes significativos acorde a las necesidades y exigencias que presenta el ámbito desolador de sus comunidades. Los contenidos del material didácticos (texto), se convierten en el elemento indisoluble del contexto, pues será éste, el que determine que el texto tenga un significado concreto, según la práctica cotidiana del maestro y de los alumnos inmersos en el proceso.

La problemática sorteada en el subsistema de Educación Indígena, por fortalecer el Proyecto Indio, con la producción de textos en lengua indígena durante los últimos 25 años, no se consolidó por varias razones:

La falta de voluntad política por solventar la problemática; el carácter plurilingüe y pluricultural de México, sumado a las variantes dialectales de algunas lenguas; la insuficiente producción teórica, metodológica y técnica en el campo lingüístico, socio educativo y cultural de los pueblos indios y a criterios normativos para la producción de materiales didácticos generales y no específicos para el subsistema el cual se tenía que apegar a tal generalidad e incongruencia.

La insuficiente producción de textos con características específicas de los pueblos indios, propició la distribución en el ámbito indígena de libros producidos por la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito, con contenidos acordes a las zonas urbanas y rurales del país. Ello permitió que, la educación fuese impartida casi exclusivamente en español, ocasionando confusión y conflicto en la socialización de los niños, la cual, fue violentada con valores culturales ajenos a los históricamente asumidos por estos pueblos en México.

Los libros de texto implementados en el ámbito educativo indígena no han respondido a propósitos pedagógicos diferenciados, porque han respondido más a tiempos políticos y justificaciones, al margen de los planes y programas específicos de la Educación Indígena.

El sustento jurídico asumido por las autoridades educativas del medio indígena para legitimar la producción y edición de libros en lengua indígena, fue aquel que apareció en la Ley Federal de Educación de 1973, en su artículo 5º, Fracción III, que a la letra dice:

Alcanzar, mediante la enseñanza de la lengua nacional, un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo del uso de las lenguas autóctonas.<sup>394</sup>

En 1981 y 1982, se iniciaría la producción de libros para el maestro y el alumno para la enseñanza del Español Oral y varios títulos en lengua materna para el primer grado, con sus respectivas guías para el maestro. En el primer caso, la producción se orientó para atender 10 lengua en 24 regiones indígenas distribuidas en 13

---

<sup>394</sup> Dirección General de Educación Indígena. *Bases Generales de la Educación Indígena*. SEP: México. 1986. p. 106.

estados; en el segundo, se atendieron 10 lenguas indígenas en 28 regiones, distribuidas en 14 entidades federativas.<sup>395</sup>

La producción editorial en la década de los ochenta fue muy importante, ya que se registraría un incremento de 25 nuevas lenguas, 46 regiones indígenas y 4 nuevos estados. La producción de libros del alumno de primer grado a principios de la década de los noventa se había incrementado a 35 lenguas en 80 regiones indígenas en un total de 18 entidades federativas. En el caso del manual del maestro, se había incrementado a 34 lenguas en 75 regiones indígenas distribuidas en 17 estados.<sup>396</sup> Se inició la revisión de algunos textos con el propósito de unificar criterios técnicos, metodológicos y de contenidos. Como resultado de esta revisión se lograron reeditar bajo dos variables (aglutinado, reestructurado).

Con la Firma del Acuerdo Nacional Para la Modernización de la Educación Básica, las acciones implementadas en el sector, se tornaron más puntuales buscando dar cumplimiento a lo estipulado en el Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Para la Modernización Educativa, en lo que respecta a la Educación Indígena, y con ello, intensificar la política avasalladora del Estado, sin avalar su discurso sobre la pluralidad.

A partir de la década de los noventa se inicia la atención del segundo y tercer grado con la producción del libro del alumno y los Manuales de Lectoescritura para el Maestro. En 1993, aparecieron los primeros libros de matemáticas para los alumnos de primer grado en lengua indígena, sin embargo, el surgimiento de la Reforma Educativa en ese mismo año, promovió e intensificó decisiones que se alejaban mas del respeto a la diversidad étnica y lingüística de México:

... de los 318 000 libros programados para este año por la Dirección General de Educación Indígena no se imprimieron 43 900 manuales para los maestros en lengua indígena en 15 lenguas indígenas, toda vez que al ser emitidos los planes y programas nacionales de primaria así como la Ley

---

<sup>395</sup> C. Fuentes M. *Resumen de Publicaciones de la Dirección General de Educación Indígena. Mecanograma México*. 1988. pp. 12-18.

Para ampliar la información sobre los textos producidos en este periodo así como algunos de sus procesos y fundamentaciones. Véase a Jorge Hernández "La elaboración de materiales didácticos para la Educación bilingüe y bicultural" en *Educación, etnias y descolonización en América Latina*. UNESCO-III México 1983.

<sup>396</sup> *Vid.* Informe para el *Programa Nacional de Educación Cultura Recreación y Deporte 1984-1988* de la Dirección General de Educación Indígena. Septiembre de 1987.

General de Educación, esta dependencia determinó necesario revisar sus contenidos a fin de hacerlos congruentes...<sup>397</sup>

Apegados a los lineamientos de los nuevos programas educativos y a la Ley General, se enfatizó la producción de libros y materiales para la enseñanza del español como segunda lengua, con materiales referidos a la enseñanza del español oral en su nivel inicial (Cuaderno del alumno y Manual del maestro); los libros y Manuales de la enseñanza del español para el alumno y el maestro (nivel intermedio) y; los paquetes didácticos para la enseñanza del español como segundo idioma.<sup>398</sup>

Se inició la planeación para poner en marcha un programa compensatorio con apoyo financiero del Banco Mundial (*la deuda nacional se incrementó*) que en una primera etapa atendería a los cuatro estados mas pobres del país: Hidalgo, Oaxaca, Guerrero y Chiapas.

Durante la primera etapa de los Programas Compensatorios (1993-1995) hubo un desfase en la entrega de mobiliario, equipo y material escolar, sobre todo por el burocratismo, centralismo y lentitud de los procesos de licitación.<sup>399</sup>

El Programa Para Abatir el Rezago Educativo (PARE) en su componente 2 dirigido a la Educación Indígena bajo el Proyecto “Elaboración, impresión y aplicación de libros de 1o a 4o grado para la educación primaria-bilingüe” tuvo como objetivo:

Elevar la calidad de la Educación Indígena en los Estados de Chiapas, Oaxaca, Guerrero e Hidalgo a través de la aplicación de la tecnología moderna de computación en las tareas de enseñanza, utilización y desarrollo de las lenguas indígenas de los educandos, para la producción, impresión y aplicación pedagógica de materiales escritos en lengua étnica.<sup>400</sup>

Las metas programadas consideraron las 4 Entidades más pobres en México, así como las lenguas indígenas que allí se hablaban con la elaboración e impresión de libros del maestro (6500), del alumnos (158 000) y uno de lecturas (158 000); todos ellos en Tzeltal, Tzotzil, Nahuatl, Tlapaneco, Otomi, Mixteco y Zapoteco para los dos primeros grados con *el enfoque nacional y los libros elaborados por la DGEI*.<sup>401</sup>

---

<sup>397</sup> Dirección General de Educación Indígena. *5o. Informe de... Op. cit. p.*

<sup>398</sup> *Vid.* Dirección General de Educación Indígena. *Informe de labores 1992-1993*. SEP. México. 1993.; Dirección General de Educación Indígena. *5o. Informe de... Op. cit. p. 34*

<sup>399</sup> *E. Safa e H. Castañeda. Programas... Op. cit. pp.142-143.*

<sup>400</sup> Dirección General de Educación Indígena. *Informe de labores 1992... Op. cit. p. 23*

<sup>401</sup> *Idem.*

En 1992 se repartieron útiles escolares para poco más de un millón de niñas y niños; en el 2000 se entregaron más de 4.3 millones de paquetes. La distribución se realizaba sin tomar en cuenta criterios como los de focalización o la integración de los componentes en un sólo centro escolar, por lo cual este esfuerzo se diluía al otorgar en algunas escuelas una parte de un paquete y en otras el resto.<sup>402</sup>

Para finales de 1993, únicamente se habían definido los contenidos de los libros del alumno de 1o y 2o grados, así como del libro de lecturas. Por otro lado, se determinaron los criterios de distribución y se definieron (modificaron) las cantidades a imprimir (110 200) libros del niño;(110 200 libros de lecturas y (7 900) libros del maestro.<sup>403</sup>

En coordinación con la Dirección General de Educación indígena (DGEI), hasta 1996 se produjeron libros de texto y guías de docente en 17 lenguas indígenas para fortalecer los valores culturales de las niñas y los niños indígenas, propiciando su incorporación al sistema escolar, su transición a la educación impartida en español y su permanencia y promoción en la escuela.

A partir de 1996 también se revisó ese enfoque, en el marco de la reordenación general de los Programas Compensatorios. La elaboración de textos para la población indígena presenta problemas graves, por ejemplo en relación con los límites de la inteligibilidad dialectal entre las comunidades hablantes de una misma lengua.<sup>404</sup>

El Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indios, señala que la Publicación de libros para el inicio del presente siglo, no ha variado significativamente después de más de diez años. Son 33 lenguas indígenas y 55 variantes dialectales atendidas por el subsistema de Educación Indígena.<sup>405</sup>

La producción histórica de los libros de texto en lengua indígena, nos ha mostrado la necesidad de enfatizar que la producción de materiales y auxiliares didácticos, debiera abarcar y apoyar a todas las áreas del aprendizaje, sin embargo, hasta ahora, su producción se dirigió principalmente al área del lenguaje, es decir, a dinamizar el proceso de enseñanza de la lecto-escritura en lengua materna que se imparte en el primer grado de educación primaria. De lo anterior, se desprende que se ha desatendido la producción de estos recursos para las otras áreas de aprendizaje (matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, etc.), en los respectivos grados escolares.

---

<sup>402</sup> E. Saña e H. Castañeda. *Programas...* Op. cit. p.134.

<sup>403</sup> Dirección General de Educación Indígena. *Informe de labores 1992...* Op. cit. p.25

<sup>404</sup> E. Saña e H. Castañeda. *Programas...* Op. cit. p.144.

<sup>405</sup> Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indios 2001-2006. Op. cit. p.54

Prevalció el criterio de atender a los grupos étnicos mayoritarios, sin embargo, es pertinente que se establezcan otros criterios en la planeación y elaboración de los auxiliares, para dar atención a las lenguas minoritarias, a partir de un diagnóstico de necesidades que considere las demandas de los grupos que las requieren, y evitar la pérdida de esas lenguas, así como propiciar su aprendizaje y uso como segundas lenguas.

La falta de planes y programas de educación indígena, ha impedido establecer lineamientos y contenidos para la elaboración de materiales y auxiliares para todas las áreas de aprendizaje y los diferentes grados escolares, por tanto, es necesario contar con los contenidos programáticos y las metodologías didácticas que permitan producir los auxiliares respectivos.<sup>406</sup>

La falta de participación de los docentes, autoridades educativas y la comunidad indígena en el proceso de elaboración de auxiliares, ha provocado el rechazo sistemático a éstos, ya que su aceptación es un proceso de consenso gradual que puede asegurarse por medio de su participación; con ello, se ha minimizado la importancia que tienen en el proceso enseñanza-aprendizaje y en consecuencia, pierden eficacia el cúmulo de esfuerzos y recursos invertidos hasta la fecha en su elaboración.

Es necesario establecer los mecanismos para lograr la participación y compromiso de los miembros del grupo étnico, en la elaboración y uso de estos recursos. Es necesario establecer el perfil que deben cubrir los miembros de los grupos étnicos, que participen en la elaboración de los auxiliares didácticos, para evitar que una inadecuada selección profesional y social, sean un impedimento para su uso masivo. Sería recomendable elaborar los auxiliares didácticos en las comunidades y regiones étnicas, aprovechando los conocimientos y formas tradicionales de enseñanza para la conformación de estos materiales. A partir de lo anterior, podrán normarse los criterios, en cuanto a quienes y en dónde se elaboren los auxiliares y materiales didácticos, tomando en cuenta las etapas, por las que pasa

---

<sup>406</sup> Cfr. I. Aldaz. "Libros De texto y producción de materiales" en *Inclusión y Diversidad... Op. cit.* pp. 255-265.



su producción, así como los recursos de toda índole, que implican cada momento hasta su utilización en el proceso enseñanza-aprendizaje.

La totalidad de los apoyos didácticos realizados, no han sido objeto de seguimiento y evaluación, que abarque cada una de las etapas de los procesos de producción, tanto para elaborar instrumentos de mediación del bilingüismo en los niños del primer grado, como para evaluar el uso de los materiales y auxiliares de lecto-escritura en lengua materna y español oral: en consecuencia, se requiere retomar las experiencias, para conocer el uso que se les da los auxiliares didácticos y depurar las metodologías que den solución a los problemas en el aula, a partir de su utilización, a través de un sistema de seguimiento y evaluación, que considere todos estos aspectos.

La elaboración de los libros de texto en lenguas indígenas, ha jugado un papel estratégico, sin embargo, no se conciben las lenguas como medio fundamental para la adquisición de conocimientos de otras asignaturas, por ello, la educación y la escuela, se convierten en espacios prioritariamente monolingüe en la lengua dominante, ya que el español, aún en muchas escuelas bilingües, es la única instrucción e interacción continua entre alumnos y maestros. Así, la mayoría de los programas de educación que incluyen la lengua y cultura indígenas, se reducen al empleo de las lenguas en los primeros años de instrucción primaria; el uso de la lengua materna en el espacio educativo, tiene un carácter instrumental para la enseñanza del español, y no como lengua de instrucción, se refleja en la ausencia de acciones para su desarrollo; aunque sí aparezca esta intención en los programas, pero es limitado en su aplicación real en las escuelas.

#### **d) El Maestro Indígena y su Formación Docente.**

El maestro indígena es portador de *lo nuevo* y agente de cambio (por tanto de desequilibrio), es parte integrante de un equilibrio perennemente reconstruido, en la relacione socio-política tradicional, es representante de una autoridad y detentor de prestigio que proviene de afuera y puede afectar la autoridad y el prestigio de los de

adentro. Si añadimos las dificultades que el maestro debe enfrentar en su trabajo docente (condiciones económicas precarias de los alumnos, falta de materiales didácticos, unidocencia, etc.), nos damos cuenta de cómo, la tarea del maestro indígena es complicada y hasta ingrata algunas veces.

El maestro indígena puede sentirse constante y doblemente juzgado por las autoridades educativas y por su misma gente, ya sea en calidad de maestro o en calidad de miembro del grupo, lo cual, puede provocarle inseguridad en el desempeño del trabajo. Como docente, tiene obligaciones y funciones que le exigen las autoridades educativas, y como miembro de un grupo étnico, participa de algunos modelos socio-culturales que tiene que respetar, si bien, ejercen prácticas activas en tanto ejecutores de una política, no escapan dentro del esquema prefijado, a ser objetos y no sujetos de su propia actividad.

En cuanto a las características de edad y formación de los promotores de la DGEI, podemos señalar que son fundamentalmente jóvenes, esto, se debe no sólo a la relativa juventud del sistema, sino fundamentalmente a la expansión en la contratación de personal que se da a partir de 1970. En el caso del CONAFE:

Las instructoras y los instructores que atienden comunidades indígenas son hablantes de la lengua de la localidad donde prestan su servicio, o de la lengua mayoritaria del grupo escolar que atienden, en el caso de los campamentos agrícolas o de los albergues indígenas.<sup>407</sup>

Los niveles de formación académica en torno al proceso histórico y para analizar lo anterior se presenta la situación académica de los maestros indígenas durante las últimas décadas(Cuadro 15 y 16):

**CUADRO 15**  
**Nivel Académico del Personal Docente en Servicio de Educación Indígena 1990**

ESCOLARIDAD	C O M P L E T A		INCOMPLETA		T O T A L	
	Absolutos	relativos	Absolutos	relativos	absolutos	Relativos
PRIMARIA	465	1.53	143	.47	608	2
SECUNDARIA	7455	24.63	574	1.89	8029	26.53
BACHILLERATO	2393	7.9	3938	13.01	6331	20.92
NORM. BASICA	11379	37.6	1354	4.47	12731	42.07
NORM.SUPER	1726	5.7	835	2.75	2561	8.46
<b>T O T A L</b>	<b>23418</b>	<b>77.38</b>	<b>6844</b>	<b>22.61</b>	<b>30262</b>	<b>99.99</b>

Fuente: Dirección General de Educación Indígena 1990

<sup>407</sup> M.E. Guerra y N. O'Donnel. *Op. cit.* p.48.

**Cuadro 16**  
**Nivel Académico del Personal Docente en Servicio de Educación Indígena 2002**

ESCOLARIDAD	C O M P L E T A		I N C O M P L E T A		T O T A L	
	Absolutos	relativos	Absolutos	relativos	absolutos	Relativos
Primaria	39	67.2	19	32.8	58	.1
Secundaria	1 499	95.2	77	4.8	1 576	3.1
Bachillerato	10 437	89.1	1 280	10.9	11 717	23.2
Normal Básica	7 475	89.9	843	10.1	8 318	16.5
Normal Superior	1 257	33.6	2489	66.4	3 746	7.5
Licenciatura	2 792	11.4	21 667	88.6	24 459	48.5
Posgrado	122	30.1	283	69.9	405	.8
Otros			77	100	77	.1
<b>T O T A L</b>	<b>23 621</b>	<b>46.9</b>	<b>26 735</b>	<b>53.1</b>	<b>50 356</b>	<b>100</b>

Fuente: Dirección General de Educación Indígena, Mayo 2002.

Históricamente, la manifestación registrada en los procesos formativos de los maestros indígenas, se incrementó de manera sustantiva (Cuadro 16), sin embargo, los datos registrados en el último año por la DGEI, expresan las carencias cuantitativas y cualitativas para atender los requerimientos mínimos de la población india en México. Aquellos maestros que cumplen de manera completa su formación docente, representan el 23.1 % del total de maestros en servicio, aquellos que no concluyeron su formación docente, representan el 50.4% y los que no cuentan con elementos de una formación docente, 26.5%.<sup>408</sup>

En términos generales, podemos decir que los promotores se están transformando cada vez más en un grupo corporativo vinculado mas a los intereses y reclamos magisteriales, que a las necesidades concretas de la comunidad, en relación con la cuál, se han convertido en mediadores; mediación que se ejerce en el espacio social de la comunidad.

Entre los problemas más serios que confronta la educación indígena, resalta el de la formación y capacitación de los docentes bilingües, ya que hasta 1990, no existía una institución que orientara su actividad para la preparación de los maestros indígenas en servicio; de ahí, lo frío de los números antes mencionados (mas del 50% de éstos no tiene formación docente). Por ello, la formación de los profesores del subsistema de educación indígena, es un proceso que se ha querido implementar, como un proceso integral a la luz de ser una de las acciones prioritarias en la modernización de la educación indígena.

<sup>408</sup> DGEI, *Estadística Básica Op. cit. p.14*

## En el CONAFE

... el caso de las Instructoras y los Instructores bilingües en lengua indígena se realiza el Taller de Desarrollo Lingüístico, con la finalidad de convertirlos en lectores y escritores funcionales en las dos lenguas. Para los Instructores monolingües se desarrolla un taller de animación a la lectura. También se describe la práctica docente inicial que llevan a cabo todos los aspirantes a Instructor Comunitario en la Comunidad donde prestarán su servicio social.<sup>409</sup>

La formación de promotores bilingües siempre se consideró como alternativa a corto plazo, para solventar las necesidades inmediatas para el servicio de preescolar y de primaria; reclutando egresados del nivel secundaria con dominio oral de su lengua materna, además del español. Esta medida sería modificada en 1990 para la DGEI, exigiendo un nivel académico de bachillerato, el dominio de la lengua materna, como consta en las convocatorias para reclutar candidatos para promotores indígenas en un servicio bilingüe y bicultural.<sup>410</sup>

Las fases que ha seguido este proceso formativo, tiene las siguientes características: la primera, se destinó a la formación de los capacitadores, quienes en un seminario-taller adquirirían los elementos teórico-metodológicos para posteriormente desarrollar los cursos de inducción a la docencia con los aspirantes. La segunda, se refirió propiamente a la capacitación de los aspirantes y se llevó a cabo en distintas sedes distribuidas en las regiones indígenas del país.

Dos procesos: El primero, capacitar al personal de nuevo ingreso para dar respuestas a la demanda del servicio que se presenta en las regiones indígenas.

El segundo, actualizar al personal en servicio para el conocimiento de las nuevas disposiciones pedagógicas, que reorientan su quehacer educativo; así como para satisfacer las necesidades técnico-pedagógicas que identifican los propios docentes.

La selección y el reclutamiento de aspirantes a promotores y el otorgamiento de plazas no se desarrolló, lo que ocasionaría que se incorporaran al servicio, personal que no reunían características culturales y/o de niveles de bilingüismo requeridos.<sup>411</sup>

---

<sup>409</sup> M.E. Guerra y N. O'Donnel. *Op. cit.* p.62..

<sup>410</sup> Cfr. *Avance de los proyectos de la Dirección General de Educación Indígena, SEP. México. 1993.*

<sup>411</sup> Cfr. Dirección General de Educación Indígena. *Diagnóstico de la Educación Indígena SEP. México (Mecanograma), 1990.*

El curso de inducción a la docencia para aspirantes, enfrentó numerosos problemas, entre los que podemos señalar, la falta de un programa de capacitación definido, que articulará los contenidos de manera congruente, con la práctica educativa que desarrollarían los maestros indígenas. Esta situación no fue solucionada por las características curriculares, de organización y operación de estos cursos. Sin embargo, en la realización de esta capacitación, recientemente se ha ido conformando un currículum implícito, que incluye las metodologías para la enseñanza de la lecto-escritura y para la incorporación contenidos étnicos en los programas vigentes, a través del manejo de los Manuales para el Fortalecimiento de la Educación Indígena y el de capacitación de los contenidos étnicos.

La falta de un proceso de evaluación y seguimiento ha repercutido en el desconocimiento del perfil real del aspirante, conforme al cual se pudiese planear de mejor manera la capacitación.<sup>412</sup>

No se dispuso de un sistema de seguimiento y evaluación, que diera cuenta de los logros alcanzados por los promotores en los cursos, ni de su desempeño de su labor docente en el nivel atendido. Además de condicionar la capacitación a la sola preparación del aspirante, para desempeñarse en los dos primeros grados de la educación primaria, lo cual, ha sido cuestionable dadas las necesidades educativas en el campo. Asimismo, la falta de investigación acerca de las metodologías específicas, para trabajar los contenidos étnicos en la educación primaria, que debieran proporcionarse a los maestros, en la capacitación y otros aspectos referidos a la vinculación de la escuela y la comunidad. Esta problemática lleva a replantear las características de los cursos, para que en un periodo mínimo de un año, los aspirantes puedan laborar con mejor preparación y atender cualquier grado de la educación primaria.

La capacitación y la actualización del personal en este servicio, se desarrollaron de manera limitada, con pocas pretensiones y con muchos obstáculos, en relación a las implicaciones teórico-metodológicas de la práctica docente en la educación indígena: el manejo de la lecto-escritura en lengua indígena y su gramática; la metodología para la enseñanza del español como segunda lengua, la captación de contenidos étnicos y su tratamiento pedagógico; la conceptualización misma de la

---

<sup>412</sup> *Ibid.*

práctica docente en el medio indígena (con sus implicaciones de compromiso moral y profesional), que no existen materiales (como libros de texto y manuales), que en su aplicación generarían experiencias para el desarrollo de este modelo educativo.

La mayoría de los cursos de capacitación, se caracterizaron por tener la limitante de estar dirigidos a interlocutores ideales (como imaginamos que son los maestros indígenas), más que a interlocutores reales (los maestros nativos con las contradicciones que viven, al ser miembros de culturas subalternas y asumiendo roles extraños a la estructura social tradicional), los maestros bilingües han sido formados a través de los *canales de formación profesional* que ofrecen las Escuelas del Sistema cuyos programas *han respondido siempre a las exigencias del sistema educativo nacional*, que reproduce las estructuras de la cultura Nacional y no a la necesidad de conformar elementos para la defensa del patrimonio cultural del grupo étnico.

Aquellos maestros indígenas en servicio, han tenido una formación pedagógica, bajo programas de formación que no responden a las necesidades educativas de los grupos indígenas, pues son programas de educación normal, orientados a los niveles de preescolar y primaria no específicos del subsistema indígena.

La apertura de un programa para la superación académica y profesional de los maestros indígenas bilingües, representó una seria necesidad, además, resultó un verdadero reto, puesto que no existía experiencia previa en el desarrollo de un curriculum en el nivel de licenciatura, con las especificidades que requería el medio indígena, por ello, resulta importante destacar someramente los momentos históricos de la formación y capacitación docente más relevantes en las últimas décadas.<sup>413</sup>

La primera experiencia, sería en 1979 cuando el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) diseñó la Licenciatura en Etnolingüística *...para formar profesionistas de diversas etnias para que se encarguen de impulsar los procesos de desarrollo étnico y lingüístico de los pueblos*

---

<sup>413</sup> Cfr. N. Gutiérrez. *Op. cit.* p.174-179 ; Ma. A. Cabrera. *Propuesta curricular para la Licenciatura en Educación Básica Indígena (Modalidad semiescolarizada) Preescolar y Primaria*. Tesis UNAM. México. 1992.pp. 79-83.; M. Ríos. "La formación de profesionistas indígenas", en A. Warman y A. Argueta, *Movimientos indígenas contemporáneos en México*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades, UNAM/ Ed. Miguel Angel Porrua. pp. 211-223.

*indios...*<sup>414</sup>. La Licenciatura en Ciencias Sociales del Centro de Investigaciones e Integración Social (CIIS) ...*que había sido fundada en Oaxaca para ayudar a la preparación de maestros indígenas que pudieran alimentar el subsistema...*<sup>415</sup> fue la segunda experiencia.

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) participa en este intento por asistir las necesidades del medio indígena y, en 1982, trazó la Licenciatura en Educación Indígena, siguiendo los mismos criterios que determinaban la estructura curricular de otras carreras de la Universidad, que consiste en tres áreas: Área de Formación Básica, Área de Integración Vertical y Área de Concentración Profesional; donde las dos primeras, eran comunes a todas las licenciaturas y la tercera, la que determina la formación específica de los estudiantes:

...si bien va dirigida a docentes del medio indígena tiene como objetivo primordial la formación de cuadros técnicos a nivel medio. Se ofrece únicamente en la modalidad escolarizada. Ingresa un número muy restringido de estudiantes y quienes son aceptados deben dejar necesariamente su comunidad por cuatro años para cursar los estudios. Por el número total de alumnos atendidos en esta Licenciatura y por los objetivos a lograr, este programa repercute en la estructura administrativa del subsistema más que directamente en la práctica docente.<sup>416</sup>

Los administradores del subsistema de educación indígena reconocen esta carencia y señalan:

La Universidad Pedagógica Nacional, desde hace algunos años creó, por demandas de organizaciones indígenas, la Licenciatura en Educación Indígena, a la que han accedido maestros bilingües. Sin embargo, esta carrera no ha podido extender su beneficio a los diferentes Estados, toda vez que no se ha elaborado un esquema curricular que permita el desarrollo de la misma, bajo modalidades semiescolarizadas.<sup>417</sup>

Las acciones y metas del capítulo tercero del Programa para la Modernización Educativa (PME), referido a la Formación y Actualización de Docentes señalaba:

... participar en la revisión y diseño de sus planes y programas de estudio, así como dar una mejor respuesta a las necesidades de actualización de los maestros de educación básica en servicio.<sup>418</sup>

La UPN inicia la instrumentación de una nueva licenciatura que satisficiera las necesidades de los maestros indígenas bilingües.

---

<sup>414</sup> Ma. A. Cabrera. *Op. cit.* p.65

<sup>415</sup> *Idem.*

<sup>416</sup> Universidad Pedagógica Nacional. *Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el medio Indígena*. Plan de Estudios (Documento de Trabajo) Mecanograma, México. 1992. p. 14.

<sup>417</sup> Dirección General de Educación Indígena. *Programa Op. cit.* p.18.

<sup>418</sup> *Secretaría de Educación Pública. Programa ... Op. cit.* p. 12.

Se conformó una comisión especial por parte de la Academia de Educación Indígena de la UPN y de la Dirección General de Educación Indígena<sup>419</sup> de la SEP, con el propósito de elaborar una propuesta de Plan de Estudios, dirigida a los maestros de educación indígena en servicio cuyos objetivos curriculares eran:

- Proporcionar los elementos teórico-metodológicos que posibiliten al estudiante la producción de alternativas educativas indígenas, acordes a una sociedad culturalmente plural.
- Reconceptualizar los fundamentos teóricos en que se sustenta la práctica docente cotidiana con la intención de favorecer la producción de una nueva pedagogía bilingüe para contextos interculturales.
- Articular el proceso de profesionalización del maestro indígena de forma tal que la docencia, la investigación, y el servicio se constituyan en las premisas básicas de su práctica educativa.
- Revertir la desvalorización de la condición de maestro indígena bilingüe-bicultural, mediante la comprensión de esta especialidad como un campo teórico-metodológico relevante y emergente en la problemática pedagógica y en la realidad educativa mexicana.
- Re significar el valor de la escuela como institución educativa y el de otras instituciones subyacentes en el ámbito de los distintos grupos étnicos con la intención de vincular la comunidad con la función del docente bilingüe.
- Dotar al maestro indígena de los elementos teóricos, técnicos y prácticos que le permitan desarrollar el estudio sistemático de los problemas significativos de la educación indígena, con la intención de que el docente proponga alternativas de solución a los mismos.<sup>420</sup>

Los propósitos de esta licenciatura pretendían orientar la conceptualización teórico-metodológica de la práctica docente del maestro indígena, caracterizado, por la vinculación que tiene con la comunidad y la vida cotidiana. Como no satisfacía los requerimientos técnico administrativos que exigían las burocracias institucionalizadas de la UPN y la DGEI, además de no apegarse a los requerimientos de la Modernización Educativa, se optó por parte de las autoridades

---

<sup>419</sup>Por la Dirección General de Educación Indígena participaron Mario Millán S., Guillermina Duarte H., Rocío Flores F., Juan Manuel Jiménez O., Raymundo Andrade P.,(q.e.p.d.) y Juan Bello Domínguez . Como producto del trabajo de este equipo se elaboró la Propuesta Curricular por Módulos (mecanograma).

<sup>420</sup> Universidad Pedagógica Nacional/Dirección General de Educación Indígena. *Propuesta Curricular de la Licenciatura en Educación Básica Indígena*, (mecanograma). P. 13. Esta propuesta, fue producto de la comisión conformada por Raymundo Andrade (qepd), Juan Manuel Jiménez, Rocío Flores, Guillermina Duarte, Mario Millán y Juan Bello Domínguez por la DGEI y Javier Tito E., Jorge Hernández (qepd), Jorge Martínez , Antonio Carrillo y Ma. de los Ángeles Cabrera por la UPN.



de la DGEI, por marginar a los equipos involucrados e iniciar otra propuesta curricular acorde a los requisitos antes planteados, por la burocracia educativa.<sup>421</sup>

Se inicia otro proceso más en la larga historia de la educación indígena pero parecido a muchos anteriores. Esta nueva propuesta se organizó y: ... *conforme al modelo, ya probado, de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria Plan 85 de la UPN...*<sup>422</sup>

Las presentes licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena, Plan de estudio 1990 (LEPEPMI 90) se estructuran con base en la experiencia desarrollada por la institución, respecto a la formación de docentes en servicio.<sup>423</sup>

Las licenciaturas del Plan 1990 comparten características, orientaciones y fundamentos plasmados en los planes anteriores...<sup>424</sup>

Sin embargo la misma propuesta reconocía sus propias limitantes:

Si bien, hasta el momento no se cuenta con estudios que ofrezcan evidencias precisas sobre la práctica docente del maestro en educación indígena, hay experiencias e investigaciones que aportan elementos para reconocer y describir algunos de los problemas centrales de su trabajo y en ese sentido, la pertinencia de organizar el curriculum en torno al conocimiento de la práctica docente.<sup>425</sup>

Aún cuando la propuesta consideraba elementos diferentes y específicos para el medio indígena, habría que considerar que esta Licenciatura asumió la misma estrategia Metodológica de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria ya implementadas por la UPN desde 1985, con la modalidad semiescolarizada que implica asistir los sábados a las asesorías de hora y media por cada una de las cuatro materias en el semestre. Resultó paradójico que aún sin contar con una evaluación de los planes de estudio de las licenciaturas del plan 85,<sup>426</sup> operados por las 74 Unidades UPN en el país, se considerase para esta licenciatura, la misma estrategia metodológica que se caracterizaba por:

...conjugan en su propuesta tanto el estudio individual, el trabajo grupal y el taller integrador (...) Las tres situaciones planteadas constituyen de

---

<sup>421</sup> G. Salinas. "Problemática y perspectivas en la formación de docentes para la educación intercultural – bilingüe" en *Inclusión y Diversidad...* p. 184.

<sup>422</sup> *Universidad Pedagógica Nacional. Licenciatura...* Op. cit. p. 6.

<sup>423</sup> Cfr. G. Salinas. *Problemática...* Op. cit. pp. 183-192; E. Cisneros. *La formación...* Op. cit. 205-210.;

Ma. A. Cabrera. Op. cit. pp. 111-209.

<sup>424</sup> UPN, *Licenciatura.* p. 16.

<sup>425</sup> *Ibid.* p. 21.

<sup>426</sup> E. Cisneros. *La formación...* Op. cit. p. 207.

esta forma, la estrategia pedagógica a seguir para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje y que pretende coadyuvar en la construcción de un saber específico acerca de la práctica docente.<sup>427</sup>

La instrumentación y aplicación de la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena Plan 1990, (LEPEPMI 1990) dirigida a los profesores en servicio del Subsistema, enfrentó un conjunto de retos al interior de las Unidades de la UPN al interior de la República: Inexistencia formal de un grupo de asesores (profesores) con conocimiento específico del subsistema de educación indígena y Desarrollo Curricular, por lo que se inició con la planta de asesores con la que contaban las Licenciaturas anteriores de la UPN. El material (antologías de apoyo) para llevar el proceso en la licenciatura, se construyó paralelamente a la instrumentación de la misma.<sup>428</sup>

Las evaluaciones realizadas a la LEPEPMI, 1990, confirmarían las contradicciones que ya dejaban entrever las reuniones anteriores en la UPN, donde se enfatizaban las limitantes de los maestros indígenas:

... al ser bachilleres la gran mayoría de los maestros estudiantes de la LEP y LEPMI 1990, el principal referente en su trabajo docente es la forma en como ellos aprendieron, y que mucho tiene que ver con la negación de las lenguas y culturas de los pueblos indígenas y la sobrevaloración del español y los contenidos nacionales.<sup>429</sup>

La LEPEPMI 1990, formó parte de la estrategia para fortalecer el subsistema de educación Indígena por parte de la Modernización Educativa, hasta convertirse en uno de sus pilares.<sup>430</sup> Para 1997, la LEPEPMI 1990 había atendido a profesores de 23 entidades donde se ofrece el servicio de educación preescolar y primaria indígena en 73 sedes de la UPN (unidades y subsedes), con aproximadamente 570 asesores.<sup>431</sup>

En la actualidad, cerca de 43% de los maestros se encuentran realizando estudios, 20% está inscrito en las diferentes licenciaturas que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional, Cuadro 17 :

<sup>427</sup> Ma. A. Cabrera. *Op. cit.* p. 40.

<sup>428</sup> Cfr. G. Salinas. *Problemática...* *Op. cit.* p. 185.

<sup>429</sup> *Ibid.* 190.

<sup>430</sup> Vid. J. Jorda. *Proceso de formación docente y propuesta pedagógica en las LEP y LEPMI 90. UPN, México. 2000..*

<sup>431</sup> Cfr. G. Salinas. *Problemática...* *Op. cit.* p. 185.

**CUADRO 17**  
**Matrícula de Estudiantes Indígenas atendidos por la Universidad Pedagógica Nacional, Ciclo Escolar 2001**

Nivel	Población	Hombres	Mujeres
Licenciatura*	112	67	45
Licenciatura**	11,200	6,160	5,040
Diplomado	5	3	2
Especialización			
Maestría	11	7	4
Doctorado			

\* Licenciatura en Educación Indígena, modalidad escolarizada, que se imparte en la Unidad Ajusco.

\*\* Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena, ofertada en 23 estados de la república, en modalidad semiescolarizada.

Fuente: [www.upn.mx](http://www.upn.mx)

Lo importante de este proceso de formación, fue su proceso de socialización y educación, en el proceso de valoración de éstos, como sujetos propositivos y creativos. Los promotores y maestros bilingües, se transforman en agentes culturales en sus propias comunidades que sirven al sistema comunitario.

A pesar de que se ha incrementado el número de maestros contratados, no implicó necesariamente que, la enseñanza respondiera a las condiciones históricas - culturales de los pueblos indios.

Se inició en 2002, la reformulación de la Licenciatura en Educación Indígena Plan 1990, como parte de la conformación de un proyecto alternativo para los pueblos indios. Es importante destacar algunas experiencias de Formación Docente para los maestros indígenas en las entidades, entre las que destacan las que se llevan a cabo en Oaxaca y Chihuahua.<sup>432</sup>

Por otro lado, uno más de los procesos seguidos en el proceso de formación de docentes en el medio indígena, fue el de los programas compensatorios con el PARE, en su componente cinco dirigido a docentes de primaria, cuyo *objetivo señalaba:*

<sup>432</sup> Cfr. P. Mena y A. Ruiz. "La formación Docente: una de las necesidades prioritarias en el contexto de la educación indígena" en *Inclusión ... Op. cit.* pp. 212-216. ; J. Caballero. "Formación de Maestros Indígenas. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en Oaxaca" en *Inclusión ... Op. cit.* pp. 227-233. ; Ma. C. Franco. "Los maestros indígenas de Chihuahua" en *Inclusión ... Op. cit.* pp. 234-252.

Impartir a los maestros de educación Primaria en el medio indígena, así como al personal directivo, técnico y de supervisión de Chiapas, Hidalgo, Guerrero y Oaxaca un programa de actualización adecuado a sus necesidades y con los apoyos requeridos que contribuya a elevar la calidad del servicio que ofrece.<sup>433</sup>

Las metas programadas consistieron en elaborar y reproducir 14 804 antologías e impartir un curso de capacitación dirigido a 14 016 docentes. Para finales de 1993, se reportó la impresión de 17 300 ejemplares de las antologías y la impartición del curso de capacitación en el que asistieron 13 965 docentes de los cuatro estados enlistados. Cabe aclarar que la temática abordada en la antología se refirió al Bilingüismo en la Práctica Docente Indígena.

El desarrollo de estrategias para elevar la calidad de la educación indígena: Enseñanza del español como segundo idioma” fue otro de los proyectos inscritos en el PARE cuyo objetivo señalaba: “Diseñar estrategias y materiales didácticos para la enseñanza del español como segunda lengua.<sup>434</sup>

Las metas alcanzadas en este proyecto para 1993, fueron la actualización de cuatro documentos y la evaluación de tres documentos así como la capacitación de 15 218 maestros referidos para la enseñanza del español como segunda lengua.

En un principio, en el caso del Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE), aplicado en 1993 en Chiapas, Guerrero, Hidalgo y Oaxaca, el único criterio aplicado fue el de la marginación socioeconómica. Inclusive, la cantidad de docentes capacitados en 1995 fue mayor que en 1996, debido a que había una cantidad importante de maestras y maestros que no estaban asignados a escuelas rurales multigrado o de educación indígena sino a las urbanas. En 1996 se incorporaron criterios de rezago educativo y de discriminación positiva que favorecieron a todas las escuelas de educación indígena y las escuelas multigrado, iniciando por las unidocentes, bidocentes y tridocentes.<sup>435</sup>

Finalmente, el proyecto *Desarrollo de estrategias para elevar la calidad de la educación indígena de alfabetización de la lengua indígena*” cuyo objetivo planteó: *Desarrollar estrategias metodológicas para la enseñanza de las lenguas indígenas*,<sup>436</sup> tuvo como resultado final la elaboración de un documento orientado al propósito del proyecto, con la realización de ocho trabajos de campo y cuatro actividades que apoyaron la realización del documento.

---

<sup>433</sup> Dirección General de Educación Indígena. *Contribución a la integración de la memoria de gestión del periodo comprendido de diciembre de 1988 a agosto de 1994*. SEP. México. 1994. p. 14.

<sup>434</sup> *Idem*.

<sup>435</sup> E. Safa e H. Castañeda. *Programas ... Op. cit.* p.132.

<sup>436</sup> Dirección General de Educación Indígena. *Contribución... Op. cit.* p. 15.

Históricamente, el maestro, ha sido pilar fundamental del proceso educativo; para corresponder a esta importancia, los estados establecieron criterios para la selección del personal docente que tendría a su cargo la operacionalización de la educación indígena; dichos criterios fueron:

Dominio de una lengua indígena, escolaridad mínima de bachillerato, presentación de un examen de conocimientos generales y lengua indígena.<sup>437</sup> Asimismo, se actualizaron capacitadores en el manejo de los libros en lengua indígena y docentes sobre educación bilingüe en la escuela primaria. Esta actualización se ha centrado en:

1. La comprensión del enfoque educativo nacional actual, así como de la propuesta de educación bilingüe (específicamente desarrollo de la escritura en la lengua indígena).
2. Conocimiento de los materiales de apoyo en la educación indígena como: libros en lenguas indígenas y enseñanza del español como segunda lengua.

La capacitación se llevaba a cabo en fechas incompatibles con el curso del ciclo escolar, con temas separados entre si, desligados de las necesidades de actualización del conjunto de los docentes del sistema de educación básica y, sobre todo, sin relación con las necesidades específicas de las escuelas rurales multigrado e indígenas. Las instancias estatales respectivas y los equipos de supervisión de zona se mantenían al margen en la capacitación o participaban a título individual.<sup>438</sup>

---

<sup>437</sup> Cfr. *Ibid.*

<sup>438</sup> E. Safa e H. Castañeda. *Programas... Op. cit.* p.132-133.

## Conclusiones

El contexto histórico de la Educación Indígena en México en la última década, ha sido la lucha permanente por promover concepciones y valores sociales, culturales, económicos y políticos, con el propósito de promover una mayor participación de los sujetos sociales en la sociedad nacional. La visión se orientó fundamentalmente hacia el seguimiento de aquel modelo de modernización implementado a finales de la década perdida, en donde se promovió la influencia de las principales modificaciones económicas, culturales y sociales de la globalización y, forzó la definición única de aquellos con los que mantenía esa relación.

El desarrollo de la educación indígena se promovió con un derroche de recursos económicos pero en un alto contraste con la pobreza y la escasez material de estos pueblos. El modelo educativo probó sus limitaciones para generar bienes sociales, históricos y culturales propios a las comunidades indígenas, y mas, para promover la disminución la tasa de pobreza, miseria y marginación. La concepción universal de la historia, resultó inaceptable (como visión única), para aquellos pueblos que guardan raíces diferenciadas.

Resulta necesario voltear la mirada hacia la identidad de los pueblos indios sin autarquismos, pensar colectivamente nuestra historia a partir de una agenda elaborada en común que contenga los grandes retos y necesidades para ser enfrentados con una visión que busque alcanzar no solo la cooperación y la seguridad regional, sino sobre cualquier otra prioridad, el desarrollo social.

Los linderos culturales, sociales, políticos y geográficos de los pueblos indios, son espacios sociopolíticos y culturales en los que se expresa la diferenciación, la identidad, la pluralidad y la resistencia, frente a *los otros*, a *lo otro* y a *lo que no es nuestro*. Ello, fija los límites y el modo de ser diferente; la realidad específica, personalidad propia y expresión particular; todas ellas, realidades sociales que han ido surgiendo en el complejo proceso histórico del devenir como sujetos, donde la política, la economía y la sociedad han dado origen a la idea de pueblo.

Se han realizado consideraciones en torno a las características de inequidad y exclusión que privan en el modelo educativo, volviendo los ojos hacia sus costos y alcances. No es posible seguir pensando a la educación como una totalidad homogénea, debido al ritmo y desarrollo diferentes de las dimensiones sociales, a la tendencia específica que lleva a someter a éstas, a la lógica nacional de las leyes en las que subyace el principio de organización social.

Es imprescindible revertir el principio educativo que tiene el propósito de unificar y ejercer su dominio para imponer proyectos únicos, en donde las dimensiones culturales y políticas son ajenas a los grupos sociales con características lingüísticas y socioculturales diferentes. Ha sido importante cuestionar el proyecto educativo como el espacio en el que se eximen las diferencias y se superan la contradicción inherente entre el proyecto nacional y los proyectos de los pueblos indios. Las aspiraciones étnicas de los pueblos indios, han sido percibidas históricamente como una amenaza a la integridad de la nación.

El proyecto educativo nacional promovió entre los grupos étnicos, la estrategia para su reproducción social, e insistió, en ignorar la diversidad, situación que se expresa en las restricciones gubernamentales sobre los derechos lingüísticos y culturales. Expresó su incapacidad para permitir y promover la diversidad, cuando asumió el proyecto de construcción nacional con un único modelo cultural.

La vinculación de dos líneas de pensamiento para la definición del desarrollo educativo del Estado mexicano, nos sitúa en un escenario que pueda generar el intercambio sociocultural y lingüístico, crear vínculos entre los sujetos sociales, manifestar diferencias, solidaridades, resistencias y discrepancias. Un ambiente en donde la

interculturalidad sea el principio que propicie el contacto entre las culturas, para la negociación de las diferencias en el marco de la construcción de las comunidades.

Los problemas de la conformación del imaginario colectivo en la Educación Indígena en México, conlleva a discutir las posibilidades y los límites del papel de la educación y la cultura bajo la condición de marginación y pobreza. Construir los imaginarios en sociedades diferenciadas, en contraposición con la idea de homogeneidad expresada en los imaginarios de la igualdad.

Los retos para la conformación de los proyectos educativos alternativos en México, conlleva a enriquecer la identidad de la cultura en su pluralidad y expresiones, y junto con ello, a proyectar las culturas locales y comunitarias en todos los espacios, como parte de la estrategia de las políticas, como un compromiso que conduzca hacia un desarrollo equilibrado bajo la cohesión (que no homogeneización) de los grupos sociales.

Gestar una política educativa de la diferencia en la que se reconozca la diversidad y las demandas que genera para dar paso al pluralismo, -- es el reto del proyecto educativo -- desde el punto de vista de la participación de diversos grupos sociales, con prácticas socioculturales diferentes en las que se contienen sus principios y conciencia del grupo. Para el logro del proyecto educativo indígena, se hace indispensable un escenario plural de respeto a las diferencias y a la diversidad, pero sobre todo, de participación que conduzca a la discusión, al diálogo y a los consensos.

La tensión que provoca el encuentro alternativo entre la diversidad, no se superará sin generar cambios importantes en torno a los procesos educativos, culturales y sociales. Las sociedades constituidas a partir de la multiculturalidad y de la multiétnicidad, han planteado un papel importante en el debate sobre las políticas educativas y sobre el destino de las instituciones. La lucha por el reconocimiento de la Educación Indígena, los derechos colectivos que se desprendieron de la especificidad cultural de los pueblos y las etnias en las diferentes regiones y comunidades, constituye el eje del desarrollo. La estructuración de las demandas educativas como alternativas posibles y su nivel de crecimiento en torno a la organización de su cultura, permitirá a los diversos grupos y a sus actores sociales, insertarse en los escenarios nacionales e internacionales. La organización educativa de las sociedades se ha vuelto más



compleja y se entiende por sus procesos, dinámicas, productos, posiciones, lenguaje o sistemas de comunicación. La modernización de la educación, dependerá, no de priorizar el desarrollo educativo como aspiración económica, sino de establecer un vínculo entre éste y las perspectivas culturales, sociales, políticas y económicas, pero no única y exclusivamente desde el punto de vista cuantitativo, sino desde el punto de vista de la transformación social, con la capacidad de responder no únicamente en términos materiales sino también en bienes culturales.

Asistimos a un proceso educativo que nos permite concebir la utopía de movilizar a las comunidades indígenas con opciones diversas, en un proceso de participación democrática. Para ello, no basta con la formulación de políticas educativas basadas en el respeto mutuo y la libertad cultural; se hace necesario, el ejercicio de la libertad cultural y lingüística como base de la coexistencia de la diversidad de las colectividades en el marco del Estado que tenga como base un compromiso social.

Los pueblos indios han luchado por encontrar espacios en torno a su diversidad educativa y cultural, para permanecer, manifestarse y ser escuchados, para acceder al diálogo que les permiten definirse, movilizarse, afirmar su cultura, su identidad y dar sentido a su vida. Uno de los logros en la lucha política de los pueblos indios, ha sido el reconocimiento y aceptación del pluralismo étnico en el seno de las sociedades nacionales. Se reconoce que la diversidad étnica y cultural puede ser un recurso potencial de enorme valía, lo cual, se hace más patente en etapas de crisis.

Lo que aquí conviene destacar, es que ya no se plantea solamente tomar en cuenta la opinión y las aspiraciones de los pueblos indios y admitir su participación como concesión, sino afirmar que son ellos en participación con los otros actores sociales, quienes deben tomar decisiones en sus devenir histórico. Se les reconoce como sociedades culturalmente diferenciadas y, en consecuencia, legítimamente capaces de construir unidades político-administrativas autónomas dentro de los Estados nacionales de los que forman parte. Es patente una mayor presencia indígena en organismos internacionales en los últimos años, reflejada, entre otros aspectos, en una creciente atención a sus demandas y en la elaboración de normas, acciones y recomendaciones a ella dirigidas. Uno de los desafíos mayores que enfrentan los gobiernos y la

comunidad internacional, es lograr proyectos educativos alternativos en la vida de poblaciones indias.

Como hemos analizado, la Educación Indígena en México en los últimos doce años, en tanto acción gubernamental con metas y objetivos articulados a un proyecto educativo nacional, constituye la fuente que nutre la estrategia del viejo indigenismo. Los cambios manifestados por la Reforma educativa en la década de los noventa esta directamente articulados al comportamiento del Estado mexicano frente a las fuertes presiones de la integración económica y a las orientaciones y contradicciones observadas en los proyectos educativos sexenales. La incursión de México en el proceso de globalización económica mundial durante la última década, llevó al Estado mexicano a impulsar una Política Educativa, con características político administrativas que generó la atención a los problemas educativos como parte de los problemas administrativos.

La política educativa y el proyecto educativo indígena, quedaron totalmente subordinados a las necesidades económicas de la modernización, con el propósito de relacionarlos con la productividad y la organización social para la producción. Nuevos modelos de comportamiento en la relación entre trabajo, producción y distribución de bienes, requerirán procesos educativos flexibles y específicos. La modernización educativa en México, se planteó en el contexto de las nuevas demandas de la globalización económica y los cambios estructurales de la economía nacional, fundamentándose en la Reforma Educativa de la Modernización.

La premisa que fundamentó la reforma educativa en México, se cubrió de un tinte por el bienestar de la sociedad y su desarrollo, sin embargo, lejos de eliminar las desigualdades económicas y sociales, éstas se agudizaron, por lo que la baja escolaridad de la población mexicana, es consecuencia y no causa de la pobreza y la desigualdad social.

Aspirar a un modelo educativo alternativo indígena, que responda a las expectativas de la población, implicaría desarrollar procesos educativos y culturales que las comunidades reconocen como legítimos, y les asegure la construcción de su experiencia social e histórica. Los procesos de transformación en la Educación Indígena, no son únicamente medidas técnicas, operativas, jurídicas o económicas; los

procesos de cambio son procesos sociales irreversibles y se concretarán a partir del reconocimiento de la diversidad, la multiculturalidad y la pluralidad.

En la última década, los movimientos y sujetos sociales emergentes, conquistaron espacios, recursos y procesos políticos, sociales y culturales inherentes a la construcción de una sociedad moderna, democrática y tolerante. Se orientaron bases jurídicas emanadas de luchas históricas, se forjaron políticas públicas de acuerdos sociales y se consolidaron proyectos alternativos en procesos institucionales. La educación indígena conformó la búsqueda de proyectos alternativos, emergentes y prospectivos por parte de los nuevos sujetos sociales, con el propósito de revertir buenas intenciones institucionales, pero limitadas en su acervo conceptual y metodológico. La educación indígena ha sido un proyecto en construcción, una tarea que ha requerido muchas manos, muchos saberes, muchas historias de vida, muchas inteligencias, muchas genialidades, las cuales, no han sido apreciadas y recuperadas, por lo que la educación indígena todavía está marcada como un proyecto inconcluso.

La variedad de carencias, ausencias y limitaciones es la constante, la equidad educativa y sus rezagos son abismales: la intencionalidad de homogeneizar e integrar curricularmente los contenidos étnicos al sistema nacional, la limitada producción de libros de texto con contenidos culturales diferentes en lengua indígena, la insuficiente capacitación de los promotores educativos indígenas, la nula orientación curricular en la formación de maestros indígenas; en general, las contradicciones de un modelo educativo construido sin considerar lo que la UNESCO ha llamado necesidades educativas básicas de los pueblos.

Los logros de la modernización de la educación indígena fueron relativos: las políticas educativas que el Estado creó no se vieron acompañadas de políticas definidas de desarrollo social y cultural; la ausencia de las lenguas indias como parte de una política educativa diferenciada, la cual, aun cuando se propone bicultural, intercultural o bilingüe, en realidad, subyace en ella, la idea de transición hacia la educación monolingüe en español.

En las escuelas de educación indígena no es suficiente ver solamente la institucionalización del espacio curricular en lo formal, pues no solo en los propósitos declarados o en las razones de ser de la escuela y de los maestros, encontraremos

respuesta a la problemática socio cultural y educativa de los pueblos indios; habría que considerar como prioritarios aquellos innumerables rasgos, propósitos creencias y valores transmitidos tácitamente a través de las relaciones familiares, comunitarias y fundamentalmente las experiencias que caracterizan la vida escolar. Las normas sociales y las creencias morales transmitidas por los espacios institucionales encargados de los procesos de socialización, tendrán un peso determinante para estructurar las relaciones sociales en el aula.

Resulta importante considerar la escuela como un conjunto de prácticas sociales, con vínculos permanentes e indivisibles con las estructuras económicas, políticas y sociales; como un espacio, que permite desarrollar prácticas pedagógicas alternativas. Ver el espacio, como un sitio donde se encuentran relaciones de resistencia, conocimiento y capital cultural de los grupos étnicos.

Es indispensable conocer atentamente la cultura con la que se trabaja, de lo contrario, de nada nos sirve seguir reiterando el respeto de los valores lingüísticos y culturales diferentes y, la adaptación del curriculum, la relación entre lengua y sociedad; lengua y cultura; lengua y construcción de categorías de pensamiento. Fortalecer el desarrollo curricular como procesos global, elaborar materiales didácticos con contenido étnico. Se deberá partir no solo de lo autentico, sino permanecer allí, en lo propio, de tal modo que se puede conocer lo ajeno desde lo propio y no lo autentico desde lo extraño.

Trascender a la práctica educativa de las escuelas indígenas con propuestas integrales y concretas en el desarrollo de la lengua indígena, en el rescate y difusión de los etnoconocimientos, en la instrumentación de metodologías participativas y, reforzando la función social de la escuela, en los procesos de organización y desarrollo de las comunidades indígenas. Retomar las experiencias generales en las anteriores propuestas y aprovechar las nuevas reflexiones que en torno a la elaboración curricular se presentan en el debate educativo actual. No está de más señalar que el desarrollo curricular requiere de un marco creativo y flexible de trabajo, ya que sus propuestas educativas no pueden limitarse a esquematismos y concepciones pragmáticas, como tampoco pueden desbordarse en orientaciones populistas y reduccionistas.

Establecer lineamientos y contenidos para la elaboración de materiales y auxiliares para todas las áreas de aprendizaje y los diferentes grados escolares, además de

contar con los contenidos programáticos y las metodologías didácticas que permitan producir los auxiliares respectivos. Promover la participación de los docentes, autoridades educativas y la comunidad indígena en el proceso de elaboración de materiales y auxiliares didácticos, su aceptación, es un proceso de consenso gradual que puede asegurarse por medio de su participación.

El momento histórico exige el ejercicio y la participación que dé respuesta a las expectativas de la diversidad de pueblos y culturas que forman parte de la nación. La cultura se convierte en propósito y base social del desarrollo, con la posibilidad de que ésta, pueda enriquecerse y desarrollarse como fuente de progreso y creatividad; como una posibilidad no sólo de construir el desarrollo sino la vida misma en todas sus dimensiones.

Para trascender y superar la problemática de la educación indígena, no bastan las buenas intenciones; habría que tener presente la situación en que se encuentra ésta y considerar que es producto de sus propias contradicciones, así como, las generadas y reproducidas por la sociedad. Cuidar de no definir la educación de manera ahistórica, recurrir a un enfoque integrado de las políticas económicas y sociales, que permita establecer elementos de complementariedad y no de compensación, para promover una planeación, gestión y administración que favorezca un crecimiento tendiente a reducir los costos sociales.

Demandar que se asuma una filosofía política, social y educativa en contra de la exclusión; una apuesta contra la discriminación. El aprendizaje de la alteridad y de la diversidad se ha convertido en algo prioritario.

## BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo Conde, María Luisa. "Políticas lingüísticas en México de los años cuarenta a la fecha" en *Beatriz Garza (Coord.) Políticas lingüísticas en México*. La Jornada Ediciones. México. 1997.
- Adler, Larissa y Flores, Julia. "Los indígenas y el sector informal urbano" en *Estado del Desarrollo Económico y Social de los Pueblos Indígenas de México. Segundo Informe*, INI-PNUD México. 2002.
- Aguirre, Gonzalo. *Teoría y práctica de la educación indígena*. Ed. FCE, México. 1992.
- Aldaz, Isaias. "Libros De texto y producción de materiales" en *Inclusión y Diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*. Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, México. 2000
- Amin, Samir. "Las nuevas formas del movimiento social" en *Estudios Sociológicos*, Núm. 20 El Colegio de México. México. mayo- agosto, 1989.
- Arizpe, Lourdes. "Escala e interacción de los procesos culturales" en *Arizpe, Lourdes. Dimensiones culturales del cambio global*. UNAM/ Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, México. 1997.
- Arrollo, Ramiro y Sanchez, Lourdes. "Zonas Rurales de Migración Indígena y Trabajo Jornalero" en *Estado del desarrollo Económico y Social de los Pueblos Indígenas de México. 1996-1997*. INI-PNUD. México, 2000.
- Banco Mundial. *Protección de la población pobre durante periodos de ajuste*. Washington D. C. 1987.
- Banco Mundial. *Informe sobre el desarrollo mundial 1995. El mundo del trabajo en una economía integrada*. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/ Banco Mundial. Washington D. C. 1995.

- Banco Mundial. *Informe sobre el desarrollo mundial 1996. De la planificación centralizada a la economía de mercado*. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial, Washington D. C., 1996.
- Barth, Fredrick. "Diversidad cultural global en un "mundo de economía plena". en *Arizpe, Lourdes. Dimensiones culturales del cambio global*. UNAM/ Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, México. 1997.
- Bartolomé, Miguel. *Las nacionalidades indígenas emergentes en México en Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. UNAM. julio-sept. México. 1979.
- Bartolomé, Miguel. "Procesos civilizatorios, pluralismo cultural y autonomías étnicas en América Latina" en *M. Bartolomé y A. Barbabas (coord.) Autonomías étnicas y Estados nacionales*. CONACULTA/INAH. México. 1998
- Bartolomé, Miguel. "Etnias y Naciones. La construcción civilizatoria en América Latina" en *Diario de campo. Cuadernos de etnología*. CONACULTA/INAH, México. marzo de 2001.
- Bartolomé, Miguel. *Gente de costumbre y gente de razón*. Siglo XXI Editores. México. 1997.
- Bartra, Armando. "Campesinos en transito" en *Estado del Desarrollo Económico y Social de los Pueblos Indígenas de México. Segundo Informe*, INI-PNUD México. 2002.
- Barceló, R., Portal, M. y Sanchez, M., (Coord.). *Diversidad Étnica y Conflicto en América Latina*. Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM y Plaza y Valdés Editores. México. 1995.
- Beck, Ulrich. *¿Que es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la Globalización*, Ed. Paidós, Barcelona, España. 1998
- Beck, Ulrich. "Sociedad de riesgos mundiales y sociedad de ciudadanos mundiales: acerca de la dinámica de los peligros globales" en *Camacho, C., Calvillo, M. y Mora, J. (Comp.). 2001. Democracia y Ciudadanía en la Sociedad Global*. UNAM Aragón, México. 2001
- Bello, Álvaro. *Pueblo Mapuche, etnicidad y Estado en Chile. Aproximaciones y elementos para su discusión*. Documento presentado en el Diplomado Internacional "Pueblos Indígenas y Desarrollo" del INAH, México. 2002.
- Bello Domínguez, Juan. "La formación docente de los maestros indígenas". Proceso de recepción, apropiación y resistencia sociocultural" en la *Revista Pedagogía* Universidad Pedagógica Nacional. Período de primavera México. 1999.
- Bello Domínguez, Juan. "Modernización, etnia, nación" en *Revista Pedagogía*, Universidad Pedagógica Nacional, Periodo de primavera, México. 1997.

- Bello Domínguez, Juan y Aguilar, Mariana. "Desarrollo sustentable y cultura de los pueblos indios" en Veronika Sieglin (Compiladora) *Desarrollo Sustentable, Cultura e Identidad*. CONACULTA / Fondo Estatal para la Cultura y las Artes de Nuevo León, México. 2001
- Bellato Gil, Liliana. "Los indios en México" en *Economía Informa*, Facultad de Economía UNAM. México. 1993.
- Berman, Marshall. *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. Siglo XXI Editores, México. 1995
- Bertely, María. "Pluralidad cultural y Política educativa en la zona Metropolitana de la Ciudad de México" en *Inclusión y Diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*. Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, México. 2000.
- Bertely, Maria. "Educación Indígena del siglo XX en México" en *Latapí, Pablo. (Coord.). Un siglo de educación en México*, CONACULTA/FCE México. 1997.
- Bertussi, Teresinha. (Coord.). *Anuario Educativo mexicano: Visión retrospectiva 2000*. 2 Tomos. Universidad Pedagógica Nacional/La Jornada Ediciones, México. 2001
- Bertussi, Teresinha y González, Roberto. (Coord.). *Anuario Educativo mexicano: Visión retrospectiva 2001*. 2 Tomos. Universidad Pedagógica Nacional/La Jornada Ediciones, México. 2002.
- Besserer, Federico. "Trabajo en las comunidades indígenas transnacionales" en *Estado del Desarrollo Económico y Social de los Pueblos Indígenas de México. Segundo Informe*, INI-PNUD México. 2002.
- Boltvinik, Julio y Hernandez, Enrique. *Pobreza y distribución del ingreso en México*. Siglo XXI Editores. México. 2000.
- Bonfil Batalla, Guillermo. "Dimensiones Culturales del Tratado de Libre Comercio" en *Gilberto Guevara y Néstor García (Coord.) La Educación y la Cultura ante el Tratado de Libre Comercio*. Ed. Nexos-Nueva Imagen. México. 1992.
- Bonfil Batalla, Guillermo. "Los pueblos indios, sus culturas y las políticas culturales" en *Anuario indigenista* No.45 diciembre. México. 1985.
- Bonfil Batalla, Guillermo. *México Profundo*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Grijalbo, México. 1990.
- Bonfil Batalla, Guillermo.. *Pensar nuestra cultura*. Alianza Editorial México. 1991.
- Bonfil Batalla, Guillermo. "El estado, el indigenismo y los indios" en Alonso Jorge (Coord.) El Estado Mexicano.* Ed. Nueva Imagen. México. 1982



- Bonilla, Felipe y Bello, Juan. *La educación indígena bilingüe-bicultural en México y los factores que determinan la deserción escolar 1982-1984*. Tesis UNAM. México. 1985.
- Bonilla, Felipe y Ruiz, Enrique. *Estadística Educativa Indígena*. SEP México. 1983
- Bourdieu, Pierre. "La escuela como fuerza conservadora: Desigualdades escolares y culturales" en *Leonardo, P. La nueva sociología de la educación* Ed. El Caballito-SEP. México. 1992.
- Braudel, Ferdinand. . *La historia y las ciencias sociales*. Alianza Editorial. México. 1992.
- Brenna, Jorge. "Una aproximación comprensiva al fenómeno del nacionalismo y los conflictos étnicos-nacionales a finales de siglo" en *Camacho, C., Calvillo, M y Mora J. (comp.). Democracia y Ciudadanía en la Sociedad Global*. UNAM-Aragón, México. 2001
- Brunner, José Joaquín. *América Latina: cultura y modernidad*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Ed. Grijalbo, México. 1992
- Caballero, Juan. "Formación de Maestros Indígenas. El caso de la Universidad Pedagógica nacional (UPN) en Oaxaca" en *Inclusión y Diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*. Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, México. 2000.
- Cabrera, Ma. de los Ángeles. *Propuesta curricular para la Licenciatura en Educación Básica Indígena (Modalidad semiescolarizada) Preescolar y Primaria*. Tesis UNAM. México. 1992.
- Calva, José Luis. "Costos Sociales de la reforma neoliberal del Estado y principios de una estrategia alternativa en México" en *Vilas, Carlos, (coord.) Estado y Políticas Sociales después del ajuste. Debates y alternativas*. UNAM/Nueva Sociedad. México 1985.
- Canto, Manuel. "Las transformaciones de la gestión gubernamental en México (O la cárcel de la heterodoxia)" en *Arturo Anguiano (Coord.) La modernización de México* UAM Xochimilco. México. 1990.
- Castellanos, Alicia. "Asimilación y diferenciación de los indios en México" en *Estudios Sociológicos Núm. 34*, El Colegio de México, México, enero-abril. 1994.
- Castro, Inés. "El pragmatismo neoliberal y las desigualdades educativas en América Latina" en *Revista Mexicana de Sociología*. Instituto de Investigaciones Sociales/ UNAM. 3/97- México. 1997.
- Casariego, Rocío. "La educación indígena del CONAFE" en *Escuela y Comunidades Originarias en México*. CONAFE, México. 2000.

- CEPAL. *El desarrollo sustentable: transformación productiva, equidad y medio ambiente.*, CEPAL. Santiago de Chile. 1991.
- CEPAL. *Panorama Económico de América Latina.* Santiago de Chile, 1996.
- CEPAL. *El desarrollo de América Latina y sus repercusiones en la educación.* Cuadernos de la CEPAL, Núm. 41. Santiago de Chile. 1982
- CEPAL. *Panorama social de América Latina, 1996.* CEPAL, Santiago de Chile. 1997.
- CEPAL. *Población, equidad y transformación productiva.* CEPAL, Santiago de Chile. 1995.
- CEPAL/UNESCO. *Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad.* CEPAL/UNESCO, Chile. 1992
- Cisneros, Erasmo. "La formación de los Maestros Indígenas en el contexto intercultural de México" en *Inclusión y Diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México.* Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, México. 2000.
- Clavero, Bartolomé. *Derecho Indígena y Cultura Constitucional en América.* Siglo XXI Editores, México. 1994.
- Cohen, Jean Louis. "Cambiano paradigmas sobre la ciudadanía y el exclusivismo de la demos " en *Camacho, C., Calvillo, M. y Mora, J. (Comp.). 2001. Democracia y Ciudadanía en la Sociedad Global .* UNAM Aragón, México. 2001
- Comboni, Sonia; Juárez, José Manuel. "Educación, Cultura y Derechos Indígenas: El Caso de la Reforma Educativa Boliviana" en *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada.* , Vol: 30, No: 1 (113), Francia, Marzo. 2000.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.* México. 1992.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.* México. 2002.
- CONAPO. *La situación demográfica de México, 2000.* CONAPO, México. 2001.
- CONAPO. *Índices de marginación por localidad, 1995.* CONAPO. México, 1998.
- CONAPO. *La población de México en el Nuevo siglo.* CONAPO. México. 2001
- CONAPO. *Comportamiento reproductivo de la población indígena.* CONAPO, México. 2001
- CONAPO-CONAGUA. *Indicadores socioeconómicos e índice de marginación municipal 1990.* México. 1993.

- Conferencia Internacional de los Derechos Culturales y de Propiedad Intelectual de los Pueblos Indígenas. Celebrada del 12 al 18 de junio en Nueva Zelanda, 1993.
- Consejo Nacional de Pueblos Indígenas y Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A. C. "Política educativa y cultural de los grupos étnicos de México Documento para el programa del Presidente Electo Miguel de la Madrid" en *Anuario Indigenista* Vol. XLII. diciembre. México. 1982
- Coronado, Gabriela. "Políticas y prácticas lingüísticas como mecanismo de dominación y liberación en América Latina" en González Casanova Pablo y Roitman (Coord.). *Democracia y Estado Multiétnico en América Latina*. La Jornada Ediciones. México. 1996.
- Coronado, Gabriela. "Espacios para el bilingüismo. Entre la imposición estatal y la apropiación comunal" en *Beatriz Garza (Coord.) Políticas lingüísticas en México*. La Jornada Ediciones. México. 1997.
- Córdova, Arnaldo. *La política de masas del cardenismo* Ed. Era México. 1983
- Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales A. C. *Declaración José Carlos Mariategui*\_7-dic 1979.
- CONAFE. *Escuela y Comunidades Originarias en México*. CONAFE, México. 2000.
- Consejo Consultivo del Programa Nacional de Solidaridad. *El combate a la pobreza: Lineamientos Programáticos* Ed. El Nacional, México. 1990.
- Cossio, José. "La Ciencia Jurídica Contemporánea y la difícil explicación del Derecho Indígena" en *Labastida, Julio y Camou, Antonio (Coord.) Globalización, Identidad y Democracia* UNAM/Siglo XXI Editores, México. 2001.
- Cumbre Internacional de Educación. *Educación Pública*. Cuaderno de trabajo no. 7 y No.9. febrero, México. 1997.
- Chackavarth, Raghavan, "Los mas pobres" en *Economía Informa*. Facultad de Economía UNAM julio. 1992.
- Chávez, Maria Eugenia. *Identidad y cambios culturales. Los mazahuas de San Antonio, Pueblo Nuevo*. Universidad Autónoma de Chapingo, México. 2003.
- Charry, Clara y Calvillo, Miriam. "Presentación", en *Iztapalapa, Num. 47*, UAM, Iztapalapa, México. 1999.
- Chenoux, Marie. "Formas de trabajo no remunerado entre población indígena" en *Estado del Desarrollo Económico y Social de los Pueblos Indígenas de México. Segundo Informe*, INI-PNUD México. 2002

- Chomsky, Noam Et. al. *La sociedad global*. Ed. Joaquín Mortiz. México. 1995.
- De Alba, Alicia. (Comp.). *Posmodernidad y Educación. Centro de Estudios Sobre la Universidad*. Miguel Angel Porrúa Editores. México. 1998.
- D' Emilio, Ana Lucia. "Educación y culturas indígenas: el desafío de algunas contradicciones I Seminario Latinoamericano de Educación con Comunidades Indígenas" en *Suplemento Antropológico*, 20,2 diciembre Centro Asesor y Planificador de Investigación y Desarrollo Chile. 1985.
- De Ibarrola, María. *Los cambios actuales en la educación básica en México en Universidad Futura UAM Azcapozalco Primavera*. México. 1994.
- De Ibarrola, Maria. "Panorama general de la educación en el año 2000". en *Bertussi, Teresinha (coord.) Anuario Educativo mexicano: visión retrospectiva. Tomo I*. UPN/La Jornada Ediciones México 2001.
- De Ibarrola, Maria. *Los grandes cambios recientes en la educación básica y sus repercusiones en Beatriz Garza Cuarón (Coord.) Políticas lingüísticas en México*. La Jornada ediciones. México. 1997.
- De La Garza, Enrique (Coord.). *Políticas Públicas Alternativas en México*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM/La Jornada Ediciones. México. 1996.
- Deruyttere, Anne. "Presentación". en *Plant, Roger. Pobreza y Desarrollo Indígena: Algunas Reflexiones, Informe técnico*. BID. Washington, D.C. EUA. 1998.
- Deruyttere, Anne.. *Pueblos indígenas, recursos naturales y desarrollo con identidad: riesgos y oportunidades en tiempos de globalización*. BID, Washington, D.C. EUA. 2003.
- Devalle, Susana. "*Etnicidad: discursos, metáforas, realidades*" en *S. Devalle (Comp.) La diversidad prohibida. Resistencia étnica y poder de Estado*. El Colegio de México. México. 1989.
- Devalle, Susana. "La etnicidad y sus representaciones: ¿juegos de espejos?" en *Estudios Sociológicos*. Colegio de México. México. 1992.
- Devalle, Susana. La diversidad prohibida*. Compiladora. El Colegio de México, México. 1989.
- Díaz-Couder, Ernesto. "Educación institucionalizada y estandarización lingüística" en *Inclusión y Diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*. Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, México. 2000.

- Díaz-Couder, Ernesto. "Diversidad, Cultural y Educación en Iberoamérica" en *Revista Iberoamericana de Educación Número 17 - Educación Bilingüe Intercultural*, mayo-agosto. España. 1998
- Diario Oficial, 11 septiembre 1978. *Creación de la Dirección General de Educación Indígena, México.*
- Diario Oficial, 4 de diciembre de 1948 .Ley que crea el Instituto Nacional Indigenista.
- Diario Oficial, 5 de marzo de 1993. *Modificaciones al Artículo Tercero Constitucional.* México.
- Diario Oficial ,13 de julio de 1993. *Ley General de Educación.*\_México.
- Diario Oficial, 13 de marzo de 2003. *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas.*
- Diario Oficial, 21 de mayo de 2003. *Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.*
- Diario Oficial, 14 de agosto de 2001. Decreto de Reformas Constitucionales en Materia de Derechos y Cultura Indígenas.
- Diario Oficial, 22 de enero de 2001. Decreto de creación de la Coordinación Nacional de Educación Intercultural Bilingüe.
- Díaz-Polanco, Héctor. "Etnia, clase y cuestión nacional" en *Cuadernos Políticos No. 30* Ed. ERA octubre-diciembre México. 1981.
- Díaz-Polanco, Héctor. "Autonomía y Cuestión Territorial" en *Estudios Sociológicos.* Colegio de México. México. 1992.
- Díaz-Polanco, Héctor. *El Estado y los indígenas* en Jorge Alonso, Alberto Aziz, Jaime Tamayo (Coord.) *El Nuevo Estado Mexicano Tomo III.* Ed. Nueva Imagen. México. 1992.
- Díaz-Polanco, Héctor. *Autonomía Regional. La autodeterminación de los pueblos indios.* México, Siglo XXI Editores. 1996.
- Díaz-Polanco, Héctor. "Autonomía, Territorialidad y Comunidad Indígena. Perspectivas del Estado multiétnico en México" en *González, Pablo y Roitman, Marcos. Coordinadores. Democracia y Estado Multiétnico en América Latina.*, La Jornada Ediciones-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/ UNAM. México ,1996.
- Díaz-Polanco, Héctor. *La Rebelión Zapatista y la Autonomía.* Siglo XXI Editores, México. 1997.

- Dirección General de Educación Indígena. *Implantación inicial de la propuesta curricular de la educación indígena (Documento de trabajo)* Mecanograma. 1985.
- Dirección General de Educación Indígena. *Sistema de educación bilingüe bicultural.* Mecanograma México. 1985.
- Dirección General de Educación Indígena. *Fundamentación de la propuesta curricular de educación Indígena.* Mecanograma México. 1985
- Dirección General de Educación Indígena. *Informe sobre diseño curricular de la educación indígena.* Mecanograma México. 1985.
- Dirección General de Educación Indígena. *Bases Generales de la Educación Indígena.* SEP: México. 1986.
- Dirección General de Educación Indígena. *Prontuario de Estadística Educativa Indígena.* SEP. México. 1988.
- Dirección General de Educación Indígena. *Prontuario de Estadística Educativa Indígena.* SEP: México. 1989.
- Dirección General de Educación Indígena. *Modelo de Educación Indígena.* SEP. México. 1989.
- Dirección General de Educación Indígena. *Prontuario de Estadística Educativa Indígena.* SEP. México. 1990.
- Dirección General de Educación Indígena. *Diagnostico de la Educación Indígena SEP. México (Mecanograma).* 1990.
- Dirección General de Educación Indígena. *Anuario Estadístico de Educación Indígena.* SEP. México. 1991.
- Dirección General de Educación Indígena. *Avance de los proyectos de la Dirección General de Educación Indígena ,* SEP. México. 1992.
- Dirección General de Educación Indígena. Dirección General de Educación Indígena.. *Informe de labores 1992-1993.*SEP. México. 1993.
- Dirección General de Educación Indígena. *5o. Informe de ejecución del Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994.* SEP. México. 1994.
- Dirección General de Educación Indígena. *Informe de labores 1993-1994.*SEP. México. 1994.
- Dirección General de Educación Indígena. *Contribución a la integración de la memoria de gestión del periodo comprendido de diciembre de 1988 a agosto de 1994.*SEP. México. 1994.

- Dirección General de Educación Indígena. *Cuarto informe de evaluación del Programa Nacional de Acción, México y la Cumbre Mundial en Favor de la infancia*. SEP: México. 1994.
- Dirección General de Educación Indígena. *Estadística Básica de Albergues Escolares Indígenas*. SEP. México. 1994.
- Dirección General de Educación Indígena. *Hacia un modelo de educación inicial y básica intercultural bilingüe para niñas y niños indígenas*. Secretaría de Educación Pública. México. 1996.
- Dirección General de Educación Indígena.. *Contribución a la integración de la memoria de gestión del período comprendido de diciembre de 1988 a agosto de 1994*. México. 1994.
- Dirección General de Educación Indígena. Estadística Básica de educación Indígena. México. 2002.
- Dirección General de Educación Indígena- Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio. *Propuesta Curricular del Bachillerato Pedagógico Indígena y sus Modelos de Operación*, Mecanograma. México. 1987.
- Dirección General de Educación Indígena-Universidad Pedagógica Nacional. *Licenciatura en Educación Básica Indígena (Modalidad semiescolarizada) Documento de trabajo* Mecanograma. México. 1990.
- Echeverría, Bolívar. *Las ilusiones de la modernidad*. UNAM/El equilibrista, México. 1995.
- Esteva, Gustavo. "Autonomía ámbitos de comunidad. Una visión pluralista radical" en *González, Pablo y Lomeli, Arturo (Coord.). Etnicidad, democracia y autonomía.*, Universidad Nacional Autónoma de México/Centro de Investigaciones Humanísticas de Mesoamérica y el Estado de Chiapas. México. 1995.
- Fernández, Patricia. "La población indígena: principales grupos etnolingüísticas" en *La situación demográfica de México*, CONAPO, México. 1998.
- Fernández, Nuria. "Los orígenes del 6 de julio" en *Arturo Anguiano (Coord.) La modernización de México*. UAM Xochimilco, México. 1990.
- Fernández, Mariano. "Explotación y discriminación en el análisis de la desigualdad: recursos y oportunidades" en *Camacho, C., Calvillo, M y Mora J. (Comp.). Democracia y Ciudadanía en la Sociedad Global*. UNAM-Aragón, México. 2001.
- Figueroa, Alejandro. "La identidad nacional y los indios: el caso de los yaquis y los mayos" en *Sociológica UAM Azcapozalco* enero-abril. México. 1993.

- Frittcher, Magda. "La sociedad rural a fin de siglo ¿Integración o Exclusión?" en *Iztapalapa*, Num. 47. UAM Iztapalapa, México. 1999.
- Flores, José Antonio. *Cuaterros somos y toidioma hablamos*. CIESAS/SEP-CONACYT, México. 2002
- Flores, Victor. *Crítica de la globalidad. Dominación y liberación de nuestro tiempo*. Ed. FCE México. 1999.
- Florescano, Enrique. "Un conflicto de Hoy y del Futuro: Las relaciones entre las etnias, el Estado y la Nación en México" en *Labastida, Julio y Camou, Antonio. (Coord.) Globalización, Identidad y Democracia* UNAM/Siglo XXI Editores, México 2001.
- Flecha, Ramón. 1994. "Las nuevas desigualdades educativas" en *Castell, Manuel, et. al. Nuevas Perspectivas críticas en educación*. Piados, Barcelona. 1994.
- Franco, Ma. Concepción. "Los maestros indígenas de Chihuahua" en *Inclusión y Diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*. Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, México. 2000.
- Fuentes, Benjamín. 1986. *Enrique Corona Morfin y la educación rural*. Ed SEP-El caballito México. 1986.
- Fuentes, Carlos. *Por un progreso incluyente*. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, México. 1997.
- Fuentes, Carlos. *La situación mundial y la democracia: los problemas del nuevo orden mundial en Coloquio de Invierno*. UNAM, FCE, CNCA. México. 1992.
- Fuentes, M. Carlos. *Resumen de Publicaciones de la Dirección General de Educación Indígena*. Mecanograma México. 1988
- Fuentes, Olac. "El Estado y la educación publica en los años ochenta" en *Jorge Alonso, Alberto Aziz, Jaime Tamayo (Coord.) El Nuevo Estado Mexicano Tomo IV*. Ed. Nueva Imagen. México. 1992.
- Gamio, Manuel. *Antología* Ed. UNAM. México. 1985.
- García, Néstor. 1990. *Culturas híbridas*. CNCA-Grijalbo. 1990.
- García, Néstor. "Prehistoria económica y cultural del Tratado de Libre Comercio" en *Gilberto Guevara y Néstor García (Coord.) La Educación y la Cultura ante el Tratado de Libre Comercio*. Ed. Nexos-Nueva Imagen. México. 1992.
- García, Néstor. *La globalización Imaginada*. Ed. Paidos, México. 2000
- García, Néstor. Et. Al. *De lo Local a lo Global. Perspectivas desde la Antropología*. Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, México. 1994.



- García, María. 1993. "Identidad nacional y nacionalismo en México" en *Sociológica* UAM Azcapozalco enero-abril. México. 1993.
- Garza, Beatriz (Coord.). *Políticas lingüísticas en México*. CIICH, UNAM- La Jornada. México. 1997.
- Garzon, Ernesto. "Acerca de la legitimidad democrática y el papel de las minorías" en *Labastida, Julio, Et Al. (Coord.) Globalización, Identidad y Democracia* UNAM/Siglo XXI Editores, México. 2001.
- Gellner, E. *Naciones y Nacionalismo*. Alianza Editorial México. 1988.
- Gigante, Elba. "Reconocimiento y atención pedagógica de la diversidad socio-cultural. Un recuento comparativo de Políticas Educativas" en *Inclusión y Diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*. Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, México. 2000.
- Gimenez, Gilberto. "Apuntes para una teoría de la identidad nacional" en *Sociológica* UAM Azcapozalco enero-abril. México. 1993.
- Gimenez, Gilberto. *Comunidades primordiales y modernización en México* en *GIMENEZ, Gilberto y POZAS H., Ricardo.(Coord.) Modernización en identidades sociales*, UNAM/IFAL. México. 1994.
- Gimenez, Gilberto. "Modernización, cultura e identidades tradicionales en México" en *Revista Mexicana de Sociología*. IIS- UNAM 4/94, México. 1994.
- Giddens, Anthony. *Consecuencias de la modernidad*. Alianza Editorial. Madrid, España. 1998.
- Giddens, Anthony. *Más allá de la izquierda y la derecha. El futuro de las políticas radicales*. Ediciones Cátedra, Madrid, España. 1998.
- Giddens, Anthony. *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Taurus, Madrid, España. 2000.
- Giroux, Henry. *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI Editores, México. 1992.
- Giroux, Henry. *La Escuela y la Lucha por la Ciudadanía*. UNAM/Siglo XXI Editores, México. 2003.
- Giroux, Henry. y Mc Laren, Peter. "Sociedad, Cultura y Educación". En *Antología No. 53* ENEP Aragón UNAM. 1993.
- Glade, William. "El Estado en retirada en economía", en *Menno Vellinga (Coord.) El cambio del papel del Estado en América Latina*, Siglo XXI Editores, México. 1997.

- Gleizer, Marcela. *Identidad, subjetividad y sentido en las sociedades complejas*. Juan Pablos Editores-FLACSO. México. 1997.
- Glazman, Raquel. "Evaluación y Calidad. Un análisis de las propuestas recientes en la política educativa en México" en *Bertussi, Teresinha y González, Roberto (coord.) Anuario Educativo Mexicano: Visión Retrospectiva Tomo I*. UPN/La Jornada Ediciones México. 2002.
- Godelier, Maurice. "El occidente, ¿espejo o espejismo de la evolución de la humanidad? Algunas reflexiones sobre el proceso de occidentalización del mundo y sus vínculos con la evolución de la antropología" en *Arizpe, L. Dimensiones culturales del cambio global*. UNAM/ Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Cuernavaca, México. 1997.
- Gomez, Magdalena. "Iniciativa presidencial en materia indígena. Los desacuerdos con los acuerdos de San Andrés" en *Labastida, Julio y Camou, Antonio (Coord) Globalización, Identidad y Democracia* UNAM/Siglo XXI Editores, México. 2001
- Gordon, Sara. "Entre la eficacia y la legitimidad: el Pronasol como política social" en *Las Políticas Sociales de México en los años noventa*. Instituto José Ma. Luis Mora/UNAM/FLACSO/Plaza y Valdés. México. 1996.
- Gordon, Sara.. "El Programa Nacional de Solidaridad en la Modernización del Estado Mexicano" en *Vilas, Carlos, (coord.) Estado y Políticas Sociales después del ajuste. Debates y alternativas*. UNAM/Nueva Sociedad. México. 1995.
- Granja, Josefina. "Los desplazamientos en el discurso educativo para América Latina" en *Revista Mexicana de Sociología*. UNAM-IIS. 3/97, México. 1997.
- Guerra, Ma. Elena y O'Donnel, Natalie. "Educación Comunitaria". en *Equidad y Calidad en la Educación Básica. La experiencia del CONAFE y la Telesecundaria en México*. CONAFE, México. 2000.
- Guerra, Carlos. "La Participación Social y las políticas públicas: un juego de estrategias" en *Las Políticas Sociales de México en los años noventa*. Instituto José Ma. Luis Mora/UNAM/FLACSO/Plaza y Valdés. México. 1996
- Guevara, Gilberto. *La educación socialista en México 1934-1945*. Ed. SEP-El caballito México. 1985.
- González, Enrique. "Seis tesis sobre el Programa Nacional de Solidaridad" en *El Cotidiano* No. 49 julio-agosto. UAMA: México. 1992.
- González, Pablo. *La democracia en México*. ERA. México. 1965.
- González, Pablo. "¿A dónde va México?" en *La Jornada*, México, 27 al 30 de junio. 2000.

- González, Pablo. "Los indios de México hacia el nuevo milenio" en *Estado del Desarrollo Económico y Social de los Pueblos Indígenas de México. Segundo Informe*, INI-PNUD México. 2002.
- González, Pablo. "Las etnias coloniales y el Estado multiétnico" en González, Pablo y Roitman, Marcos. *Coordinadores. Democracia y Estado Multiétnico en América Latina*. La Jornada Ediciones-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/ UNAM, México.
- González, Pablo y Roitman, Marcos. *Democracia y estado multiétnico en América Latina*. CIICH, UNAM, La Jornada. México. 1996.
- Guadarrama, Roberto. "Política Económica y Proyecto Nacional" en *Samuel León y German Pérez (Coord.) 17 Ángulos de un Sexenio* Ed. UNAM-Plaza y Valdés México. 1987.
- Gutiérrez, Natividad. *Mitos nacionalistas e Identidades Étnicas: los intelectuales indígenas y el Estado mexicano*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM y Plaza y Valdez Editores. México. 2001.
- Gutiérrez, Roberto, y Gutiérrez, J. L. "En torno a la redefinición del nacionalismo mexicano" en *Sociológica UAM Azcapozalco* enero-abril. México. 1993.
- Guzmán, Estela y Lewin, Pedro. "Migración, Interculturalidad y Educación: Incompatibilidad y desafíos" en *Inclusión y Diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*. Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, México. 2000.
- Guzmán, Jesús y Muro, Pedro. "Sociología y complejidad en el paradigma biosocial del siglo XXI" en *Iztapalapa*, Num. 47. UAM Izatapalapa, México. 2000.
- Habermas, J. *Ensayos políticos*. Ed. Ariel. Barcelona, España. 1981.
- Habermas, J. *El discurso filosófico de la modernidad*. Taurus,. España. 1989.
- Hamel, E y Muñoz, Héctor. "Bilingüismo, educación indígena y conciencia lingüística en comunidades otomies del Valle del Mezquital, México" en *Estudios Filológicos* No 16. México. 1981.
- Hamel, Enrique. "Políticas del lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena" en *Inclusión y Diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*. Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, México. 2000.
- Heller, Agnes. *El péndulo de la modernidad*. Ed. Península, España. 1994.

- Hermosillo A. Francisco. "Estructura y movimientos sociales" en *Ciro Cardoso (Coord.) México en el siglo XIX (1821-1910)*. Ed. Nueva Imagen México. 1981.
- Hernandez, Gabriel. "Lengua nacional Vs Lenguas indígenas" en *América indígena no. 3*. julio-septiembre. México. 1981.
- Hernandez, Severo. "El instituto Nacional Indigenista y la educación bilingüe-bicultural" en *Patricia Scanlon y Juan Lezama. México Pluricultural* Ed. SEP México. 1982.
- Hernandez, Jorge y Guzmán Alba. "Trayectoria y Proyección de la educación bilingüe-bicultural" en *Patricia Scanlon y Juan Lezama. México Pluricultural* Ed. SEP México. 1982.
- Hernandez-Diaz, Jorge. "¿La educación indígena es una educación bilingüe?" en *Inclusión y Diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*. Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, México. 2000.
- Hernandez, Ramón. *La educación indígena en la educación nacional*. Ed SEP-INI México. 1982.
- Hobsbawn, Eric. *Historia del siglo XX*, Ed. Grijalbo, Barcelona, España. 1996.
- Huacuja, Mario y Woldenberg. José. *Estado y lucha política en el México actual*, Ed. El Caballito México. 1981.
- Huntington, Samuel. *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial.*, Ed. Paidós, Barcelona, España. 1997.
- Ianni, Octavio. *Teorías de la globalización.*, UNAM/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/Siglo XXI, México. 1996.
- Ianni, Octavio. *La sociedad Global*. Siglo XXI Editores. México. 1999.
- Ibarra, Eduardo y Soria, Víctor. "Balance y perspectivas de la Modernización educativa en México. Las políticas del Régimen Salinista (1989-1994)" en *De La Garza, Enrique.(Coord.).Políticas Públicas Alternativas en México*. La Jornada Ediciones/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/UNAM México. 1996.
- Inchaustegui, Teresa y Martínez, Alicia. "Política Social y cambios de finales de siglo: contexto y valores en la relación con los nuevos actores" en *Las Políticas Sociales de México en los años noventa*. Instituto José Ma. Luis Mora/UNAM/FLACSO/Plaza y Valdés. México. 1996.
- INEGI. *X Censo Nacional de Población y Vivienda 1980*. INEGI. México. 1983.
- INEGI. *XI Censo Nacional de Población y Vivienda 1990*. INEGI. México. 1992.

- INEGI. *Conteo de población y vivienda. Resultados definitivos tabulados básicos*. INEGI. México. 1996
- INEGI. Anuario Estadístico de los Estados Unidos Mexicanos, INEGI. México. 1999.
- INEGI. Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares, INEGI. México. 2001
- INEGI. *Encuesta Nacional de Empleo*, INEGI. México. 2000.
- INEGI. *XII Censo Nacional de Población y Vivienda 2000*. INEGI. México. 2002
- Instituto Nacional Indigenista. "Programa Nacional de Desarrollo de los Pueblos Indígenas 1991-1994 "en *Comercio Exterior*. marzo México. 1991.
- Instituto Nacional Indigenista/Organización Internacional del Trabajo. *Organización Internacional del Trabajo, Convenio 169. X Aniversario de su vigencia en México*. INI. México. 2001.
- Instituto de Investigaciones Legislativas del Senado de la República. *Libro blanco sobre las reformas constitucionales en materia de derechos y cultura indígenas*, Senado de la República, México. 2002
- Jorda, Jani. 1996. *Estudio sobre los productos de titulación de la primera generación de LEP y LEPMI 90*. UPN, México. 1996.
- Jorda, Jani. *Proceso de formación docente y propuesta pedagógica en las LEP y LEPMI 90*. UPN, México. 2000.
- Kymlicka, Will. *Ciudadanía Multicultural: una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Ed. Paidós. Barcelona, España. 1996.
- Kymlicka, Hill. *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Ed. Paidós. Barcelona, España. 2003.
- Labastida, Julio y Camou, Antonio. (Coord.). *Globalización, Identidad y Democracia. México y América Latina*. UNAM-Siglo XXI Editores. México. 2001.
- Latapí, Pablo. (Coord.). *Educación y Escuela. Lecturas Básicas para investigadores de la Educación. Problemas de Política Educativa*. CONAFE-Nueva Imagen, México. 1992.
- Laurell, Asa Cristina. "Para pensar una política social alternativa" en Vilas, Carlos, (coord.) *Estado y Políticas Sociales después del ajuste. Debates y alternativas*. UNAM/Nueva Sociedad. México. 1995.
- Leff, Enrique. "Ecología: una crisis de civilización" en *Coloquio de Invierno*. UNAM/FCE/ CNCA. México.

- Leff, Enrique. *Saber Ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. Siglo XXI Editores, México. 1998
- Lechner, Norbert. "La búsqueda de la comunidad perdida. Los retos de la democracia en América Latina" en *Sociológica*. No. 19. UAM- A. México. 1992.
- León, Miguel. Et. Al. . *Cultura y derechos de los pueblos indígenas de México*. Archivo General de la Nación- FCE. México. 1996.
- Lerner, Berta, "Globalización, Neoliberalismo y Política Social" en *Las Políticas Sociales de México en los años noventa*. Instituto José Ma. Luis Mora/UNAM/FLACSO/Plaza y Valdés. México. 1996.
- Lewin, Pedro. "Diversidad cultural y democracia. Una mirada desde las lenguas indígenas" en *Diario de campo, Suplemento Núm. 7*. INAH, México, abril, 2000.
- Lewin, Pedro.. "Consideraciones sociolingüísticas ante la cultura y la etnicidad" en *P. Lewin y H. Muñoz. El significado de la diversidad lingüística y cultural*. UAM/INAH, México, 1999.
- López, Alexis. "La Educación Básica para niñas y niños indígenas. Información general" en *Inclusión y Diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*. Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, México. 2000.
- López y Rivas, Gilberto. "Lo indígenas en la transición democrática" en *La Jornada.*, 20 de julio. México. 2000.
- Loyo, Aurora. "Las Nuevas orientaciones de la Política educativa mexicana" en *Las Políticas Sociales de México en los años noventa*. Instituto José Ma. Luis Mora/UNAM/FLACSO/Plaza y Valdés. México. 1996.
- Luna, Matilde. "Modernización y representación empresarial" en *Arturo Anguiano (Coord.) La modernización de México*. UAM Xochimilco. México. 1990.
- Luna, Matilde. "Los empresarios, el Sistema Político y la Democracia" en *Samuel León Et.Al. (Coord.). 17 Ángulos de un Sexenio* Ed UNAM y Plaza y Valdés, México. 1987.
- Lluch. Xavier y Salinas, Jesus. "Uso (y abuso) de la interculturalidad" en *Cuadernos de Pedagogía Núm. 252*. México, Noviembre. 1992.
- Maíz, Ramón. "El retorno de la política en las teorías del nacionalismo: estructura de oportunidad, acción colectiva y marcos interpretativos" en *Camacho, C., Calvillo, M y Mora J. (comp.). Democracia y Ciudadanía en la Sociedad Global*. UNAM-Aragón, México. 2001.
- Margolis, Ana. "Vigencia de los conflictos étnicos en el mundo contemporáneo" en *Estudios sociológicos.*, El Colegio de México, Núm, 28 enero-abril, México. 1992.

- Martínez, Carlos. "Diagnóstico del Federalismo Mexicano" en *Las Políticas Sociales de México en los años noventa*. Instituto José Ma. Luis Mora/UNAM/FLACSO/Plaza y Valdés. México. 1996.
- Martínez, Estela y Sarmiento, Sergio. "Campesinos e Indígenas ante los cambios de la Política Social" en *Las Políticas Sociales de México en los años noventa*. Instituto José Ma. Luis Mora/UNAM/FLACSO/Plaza y Valdés. México. 1996.
- Mata, Soledad. "Actividad artesanal: dimensión cultural e inserción en el mercado" en *Estado del Desarrollo Económico y Social de los Pueblos Indígenas de México. Segundo Informe*, INI-PNUD México. 2002.
- Mancisidor, José. *Historia de la Revolución Mexicana*. Ed. Costa-Amic. México. 1977.
- Mc Laren, Peter. *La Escuela como un performance Ritual. Hacia una economía política de los Símbolos y Gestos Educativos*. Siglo XXI Editores. México. 2003.
- Mc Laren, Peter. "Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna." Ed. Paidós. Barcelona, España. 1997.
- Maybury-Lewis, David. "Vivir con la etnicidad: la necesidad de un nuevo paradigma" en *L. Arizpe. Dimensiones culturales del cambio global*. UNAM/ Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Cuernavaca, México. 1997.
- Melucci, Alberto. *Individualización y globalización. Perspectivas teóricas*. en *Estudios Sociológicos*. Colegio de México. México. 1996.
- Medina, Andrés. "Identidad étnica y conciencia nacional" en *México Indígena* No. 23. Jul-agosto. México. 1988.
- Mena, Patricia y Ruiz, Arturo. "La formación Docente: una de las necesidades prioritarias en el contexto de la educación indígena" en *Inclusión y Diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*. Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, México. 2000.
- Méndez, Leticia. (Comp.). *I Seminario sobre identidad*. Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM, México. 1992.
- Mendoza, Javier. "Construcción del Proyecto educativo de Vicente Fox" en *Bertussi, Teresinha (coord.) Anuario Educativo mexicano: visión retrospectiva. Tomo II*. UPN/La Jornada Ediciones México. 2001.
- Méndez, Leticia. *III Coloquio Paul Kirchhoff IDENTIDAD*. DGAPA, UNAM. México. 1995.
- Miranda, Francisco. "Descentralización educativa y modernización del Estado" en *Revista Mexicana de Sociología*. Abril-junio-1992 UNAM. México. 1992.

- Millán, Rene y Valdés, Francisco. "La reforma del Estado: reflexiones sobre la política social" en *Las Políticas Sociales de México en los años noventa*. Instituto José Ma. Luis Mora/UNAM/FLACSO/Plaza y Valdés. México. 1996.
- Montemayor, Carlos. "El INI" en *La Jornada*, 25 de mayo. México. 2003.
- Mora, Teresa. "Inmigración indígena urbana: espejismo o bienestar en las ciudades" en *Estado del Desarrollo Económico y Social de los Pueblos Indígenas de México*. INI-PNUD. México. 2002.
- Muñoz, Carlos. "El programa nacional de Educación 2001-2006" en *Bertussi, Teresinha y González, Roberto (coord.) Anuario Educativo Mexicano: Visión Retrospectiva Tomo I*. UPN/La Jornada Ediciones México. 2002.
- Muñoz, Héctor. "¿Qué política educativa refleja la enseñanza en las escuelas indígenas?" en *Inclusión y Diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*. Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, México. 2000.
- Muñoz, Héctor. "Educación, Lenguas, Culturas2. en *Revista Iberoamericana de Educación Número 17 - Educación Bilingüe Intercultural*, mayo-agosto. España. 1998.
- Nahmad, Salomón. *La educación bilingüe y bicultural para las regiones interculturales de México en INI 30 años después*. Ed. INI México. 1978.
- Nahmad, Salomón. "La educación bilingüe y bicultural para las regiones interculturales de México" en *América Indígena* Vol. XLII No. 2 abril-junio. México. 1982.
- Nahmad, Salomón. "Derechos Lingüísticos de los indígenas de México" en *Inclusión y Diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*. Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, México. 2000.
- OCDE. *El papel de la cooperación para el desarrollo en los albores del siglo XXI*. OECD/CAD París. 1996.
- OCDE. *Estudios económicos de la OCDE. México 1995.*, OCDE, París. 1995
- OCDE. *Lifelong learning for all. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level, 16-17 January 1996.*, OECD, París. 1997.
- OCDE.. *The OECD observer. Supplement to The OECD observer*, No. 206, June/July. París. 1997.
- Offe, Clause. *Contradicciones del Estado del Bienestar*. CONACULTA-Alianza Editorial. México. 1991.



- Olarte, Eleuterio. "La incorporación de los contenidos culturales y lingüísticos a los programas de educación indígena" en *Inclusión y Diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*. Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, México. 2000.
- Olive, León. "Diversidad cultural, conflicto y racionalidad" en *Estudios Sociológicos*. Colegio de México. México. 1996.
- Olive, León.. "Identidad Colectiva" en *Olive, León y Salmeron, Fernando. La identidad personal y la colectiva*. UNAM. México. 1994.
- Organización de las Naciones Unidas. *Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo*, adoptada por consenso en la Resolución 48/163, en las Naciones Unidas el 21 de diciembre. 1993.
- Organización de las Naciones Unidas. *Informe de la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social*. 6 al 12 de marzo de 1995 en Copenhague, Dinamarca. 1995.
- Organización de las Naciones Unidas. *Informe de la Conferencia Mundial contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia*. 31 de agosto a 8 de septiembre de 2001. Durban, Sudáfrica. 2001.
- Organización de Estados Americanos. *Declaración Americana sobre Derechos de los Pueblos Indígenas*. Borrador aprobado por la CIDH en su sesión 1278 celebrada el 18 de septiembre. 1995
- Organización de Estados Americanos. *Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Aprobada por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos el 27 de febrero, en su sesión 1333a. durante su 95 Período Ordinario de Sesiones. 1997.
- Organización de Estados Iberoamericanos. *Boletín del programa de Iberoamérica: Unidad cultural en la Diversidad*. Julio, España. 2000.
- Organización de Estados Iberoamericanos. *Revista Iberoamericana de Educación* Número 17 - Educación Bilingüe Intercultural, mayo-agosto. España. 1998
- Organización de Estados Iberoamericanos. *Revista Iberoamericana de Educación* Número 13 - Educación Bilingüe Intercultural, enero-abril. España. 1997.
- Organización Internacional del Trabajo. *Convenio 169 Sobre Pueblos Indígenas y Tribales. Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo*, Convocada en Ginebra por el Consejo de Administración de la Oficina Internacional del Trabajo, y congregada en dicha ciudad el 7 junio, en su septuagésima sexta reunión. 1989.
- Organización Internacional del Trabajo *Convenio 107 relativo a la protección e integración de las poblaciones indígenas y de otras poblaciones tribales y*

*semitribales en los países independientes, 1957.* Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo: Convocada en Ginebra por el Consejo de Administración de la Oficina Internacional del Trabajo, y congregada en dicha ciudad el 5 junio, en su cuadragésima reunión. 1957.

OIT/INI. Organización Internacional del Trabajo, Convenio 169. X aniversario de su vigencia en México. INI. México. 2001.

Ornelas, Carlos. *El sistema educativo mexicano*. Ed. FCE. México. 1995.

Pallan, Carlos. *Escolaridad, fuerza de trabajo y universidad frente al Tratado de Libre Comercio en Gilberto Guevara y Néstor García (Coord.) La Educación y la Cultura ante el Tratado de Libre Comercio*. Ed. Nexos-Nueva Imagen. México. 1992.

Paris, Maria Dolores. *Crisis e identidades colectivas en América Latina*. Universidad Autónoma Metropolitana/Plaza y Valdés. México. 1990.

Pedrero, Mercedes. "Empleo en Zonas Indígenas" en *Estado del Desarrollo Económico y Social de los Pueblos Indígenas de México*. INI-PNUD. México. 2002.

Pérez, Ana. *La identidad: Imaginación, recuerdos y olvidos*. Instituto de Investigaciones Antropológicas. 1995.

Pérez, Rafael. *Entre la Tradición y la Modernidad*. UNAM. México. 1996.

Pimentel, Patricia. (Documento presentado para El Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez y La Unidad de Capacitación e Investigación Educativa para la Participación). "La niñez indígena en México" en *El Cotidiano* No. 62 mayo-junio UAMA: México. 1994.

Pineda, Miguel. "La educación indígena" en *Presencia Nueva* Vol. 1 México. 1980.

Plant, Roger. *Pobreza y Desarrollo Indígena: Algunas Reflexiones, Informe técnico*. BID. Washington, D.C. EUA. 1998.

PNUD-ILDIS. "Pueblos Indígenas y Democracia Nacional: después de 1992" en *Buen Gobierno Para el Desarrollo Humano*, La Paz. Bolivia. 1994.

Poder Ejecutivo Federal. *Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988* México. 1983.

Poder Ejecutivo Federal. *Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994* México. 1989.

Poder Ejecutivo Federal. *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000*. México. 1995.

Poder Ejecutivo Federal. *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006* México. 2001.

- Poder Ejecutivo Federal. *Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 2001-2006*. Oficina de Representación Para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, México. 2001.
- Puga, Cristina. "Nacionalismo y pensamiento empresarial" en *Arturo Anguiano (Coord.) La modernización de México*. UAM Xochimilco. México. 1990.
- Ramos, Miguel. "Trazos indigenistas en la política educativa" en *Patricia Scanlon y Juan Lezama. México Pluricultural* Ed. SEP México. 1982.
- Raina, V. K. "La Indigenización de la Formación Docente en los Países Menos Desarrollados: El Contexto de la India. Perspectivas" en *Revista Trimestral De Educación Comparada.*, Vol: 29, No: 1 (109), Francia. Ene-Mar. 1999.
- Ramírez, Marcela. "Hacia el diseño de un Modelo educativo de atención para niños jornaleros agrícolas migrantes" en *Inclusión y Diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*. Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, México. 2000.
- Ramírez, Marcela. "Haciendo visible lo invisible: Niños y Niñas migrantes" en *Bertussi, Teresinha y González, Roberto (Coord.) Anuario Educativo Mexicano: Visión Retrospectiva Tomo I*. UPN/La Jornada Ediciones México. 2002.
- Ramirez, Xochitl y Nivon, Eduardo. "El indio y la identidad nacional desde los albores del siglo XX" en *R. Barceló, M. Portal y J. Sanchez (Coord.). Diversidad étnica y conflicto en América Latina. El indio como metáfora en la identidad nacional*. Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM/Plaza y Valdés Editores. México. 2000.
- Ramos, Miguel. "Trazos indigenistas en la política educativa" en *Patricia Scanlon y Juan Lezama. México Pluricultural* Ed. SEP México. 1982.
- Rebolledo, Nicanor. "Educación indígena y neozapatismo" en *Bertussi, Teresinha (coord.) Anuario Educativo mexicano: visión retrospectiva, Tomo I*. UPN/La Jornada Ediciones México. 2001.
- Rebolledo, Nicanor. "Autonomía indígena y educación intercultural" en *Bertussi, Teresinha y González, Roberto (coord.) Anuario Educativo Mexicano: Visión Retrospectiva Tomo I*. UPN/La Jornada Ediciones México. 2002.
- Ríos, Manuel. "La formación de profesionistas indígenas" en *A. Warman y A. Argueta, Movimientos indígenas contemporáneos en México*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades, UNAM/ Ed. Miguel Ángel Porrúa. México. 1993.
- Rockwell, Elsie. "Los cambios actuales en la educación básica en México" en *Universidad Futura UAM Azcapozalco Primavera*. México. 1994.

- Rodríguez, Lucía. "La atención educativa a niños migrantes: retos y perspectivas" en *Inclusión y Diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*. Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, México. 2000.
- Rodríguez, Victoria. "La centralización de la política contra las políticas descentralizadoras" en *M. Vellinga (Coord.). El cambio del papel del estado en América Latina*. Siglo XXI, México. 1997.
- Roitman, Marcos. "Formas de Estado y Democracia en América Latina" en *González, Pablo y Roitman, Marcos. Coordinadores. Democracia y Estado Multiétnico en América Latina*. La Jornada Ediciones-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/ UNAM, México. 1996
- Rosenzweig, Fernando. "El desarrollo económico de México de 1877 a 1911" en *Francisco Casanova (Comp.) México: Economía, Sociedad y Política Tomo I* Ed UNAM México. 1985.
- Safa, Enrique y Castañeda, Hilarion. "Programas Compensatorios" en *Equidad y Calidad en la Educación Básica. La experiencia del CONAFE y la Telesecundaria en México*. CONAFE, México. 2000.
- Safa, Patricia y Nivón; Eduardo. "La educación y el Tratado de Libre Comercio: De la crisis a las Perspectivas" en *Gilberto Guevara y Néstor García (Coord.) La Educación y la Cultura ante el Tratado de Libre Comercio*. Ed. Nexos-Nueva Imagen. México. 1992.
- Salazar, Francisco. "Nación y nacionalismo en México" en *Sociológica UAM Azcapozalco* enero-abril. México. 1993.
- Saldivar, Américo. *Ideología y Política del Estado Mexicano (1970-1976)*, Ed. Siglo XXI México. 1988.
- Salinas De Gortari, Carlos. *Primer Informe de Gobierno*, México. 1989.
- Salinas de Gortari. "Discurso en el 63 Aniversario del Partido Revolucionario Institucional" en *La Jornada* 5 marzo. 1992.
- Salinas, Gisela. "Problemática y perspectivas en la formación de docentes para la educación intercultural – bilingüe" en *Inclusión y Diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*. Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, México 2000
- Sánchez, Adolfo. "Modernidad, vanguardia y posmodernismo" en *La Jornada Semanal*. 28 de noviembre. México. 1993.
- Sánchez, Consuelo. "Las demandas indígenas en América Latina y el derecho internacional en *González, Pablo y Roitman, Marcos. Coordinadores. Democracia y Estado Multiétnico en América Latina*. La Jornada Ediciones-Centro de

- Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/ UNAM. México. 1996.
- Sánchez, Graciela. "Análisis del discurso político-educativo del Presidente Fox" en *Bertussi, Teresinha y González, Roberto (Coord.) Anuario Educativo Mexicano: Visión Retrospectiva Tomo I*. UPN/La Jornada Ediciones México. 2002.
- Sarmiento, Sergio. "El Consejo Nacional de Pueblos Indígenas y la política indigenista" en *Revista Mexicana de Sociología* julio-sept. UNAM, México. 1985.
- Saxe-Fernandez, John. "Globalización e imperialismo" en *Saxe-Fernandez, J.(Coord.) Globalización: crítica a un paradigma* UNAM/Plaza y Janes. México. 1999.
- Segunda Cumbre de los Estados Iberoamericanos. *Convenio Constitutivo del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe*, el 24 de julio. Madrid, España. 1992.
- Schmelkes, Silvia. "Educación Básica: Prioridad recuperada" en *Universidad Futura UAM Azcapozalco Primavera* México. 1994.
- Schmelkes, Silvia. Conferencia Magistral. Seminario de formación para los miembros del Congreso Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. 28 de agosto, México. 2003.
- Secretaría de Educación Pública. *Programa Para la Modernización Educativa 1989-1994*. México. 1989.
- Secretaría de Educación Pública. *Acuerdo Nacional Para la Modernización de la Educación Básica*. México. 1992.
- Secretaría de Educación Pública. *Programa para la modernización Educación Indígena*. México. 1990.
- Secretaría de Educación Pública. *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México, 1995.
- Secretaría de Educación Pública. *Programa Nacional de educación. Por una educación de buena calidad para todos. 2001-2006*. México. 2001.
- Shefner, Jon. "La redefinición de la política del Estado en el campo social, con énfasis en el caso de México" en *M. Vellinga.(Coord.) El cambio del papel del estado en América Latina*. Siglo XXI Editores, México. 1997.
- Sieglin, Verónica. (Comp.). *Desarrollo Sustentable, cultura e Identidad*. Fondo Estatal para la Cultura y las Artes de Nuevo León. México. 2001.
- Stavenhagen, Rodolfo. *Las clases sociales en las sociedades agrarias Siglo XXI* Editores México. 1980.

- Stavenhagen, Rodolfo. "La cultura popular y la creación intelectual" en *Margulis, Mario (Comp.) La cultura popular*. Ed. Premia editora. México. 1983.
- Stavenhagen, Rodolfo. "La cuestión étnica. Algunos problemas teórico – metodológicos" en *Estudios Sociológicos*. Colegio de México. México. 1992.
- Stavenhagen, Rodolfo. *Entre la Ley y la Costumbre*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. México. 1989.
- Stavenhagen, Rodolfo. "Racismo y xenofobia en tiempos de la globalización" en *Estudios Sociológicos*. Núm. El Colegio de México. México. 34. enero-abril. 1994.
- Stavenhagen, Rodolfo. *Conflictos Étnicos y Estado Nacional*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM/Siglo XXI editores/Instituto de Investigaciones de las Naciones Unidas para el Desarrollo Social, ONU. México. 2000.
- Stavenhagen, Rodolfo. *La cuestión étnica*. El Colegio de México. México. 2001
- Toledo, Víctor Manuel. "Ecología, indignidad y modernidad alternativa" en *Estado del Desarrollo Económico y Social de los Pueblos Indígenas de México. Segundo Informe*, INI-PNUD México. 2002.
- Torres, Carlos Alberto. *Democracia, Educación y Multiculturalismo*. Siglo XXI Editores. México. 2001.
- Torres, Rosa Ma. y Tenti, Emilio. "Políticas Educativas y Equidad en México: la experiencia de la Educación Comunitaria. en Equidad y Calidad" en *La Educación Básica. La experiencia del CONAFE y la Telesecundaria en México*. CONAFE, México. 2000.
- Touraine, Alain. *Crítica de la Modernidad*. FCE. México. 1995.
- Touraine, Alain. *¿Cómo salir del liberalismo?* Ed. Paidós. México. 1999.
- Touraine, Alain. *Producción de la sociedad*. Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM./Instituto Francés de América Latina/Embajada Francesa. México. 1995.
- Touraine, Alain. *¿Qué es una sociedad multicultural? Falsos y verdaderos problemas*, en *Revista Acta*, Madrid, España. 1995.
- Touraine, Alain. *¿Podremos vivir juntos?* Ed. FCE, México. 1997.
- Touraine, Alain. *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia*. Ed. FCE. México. 1998.

- Touraine, Alain. *Nuevas reflexiones sobre la crítica de la modernidad en Sociológica* No. 23. sept-dic. UAM-I. 1993.
- Touraine, Alain.. *La sociología de la acción en América Latina* en R. Pozas. (Coord.) *Las ciencias sociales en los años noventa*. Instituto de Investigaciones Sociales/UNAM. México. 1993.
- Ulf, Hanners, *Cultural Complexity, Studies in the Social Organization of Meaning*, Columbia University Press, New York, USA. 1992.
- UNESCO. *Anuario Estadístico*, USA. 1997.
- UNESCO. *Anuario Mundial*, 1996. Barcelona, España. 1996.
- UNESCO. *Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo*. México, UNESCO/Correo de la UNESCO. México. 1997.
- UNESCO. *Informe mundial sobre la cultura. Cultura, creatividad y mercado*. Ediciones UNESCO/Acento Editorial/Fundación Santa María. Madrid, España. 1999.
- UNESCO. *La educación en un mundo plurilingüe.*, Paris, Francia. 2003.
- UNESCO-Instituto Indigenista Interamericano. *Educación, Etnias y Descolonización en América Latina. Una Guía para la Educación Intercultural*. UNESCO-Instituto Indigenista Interamericano. México. 1983.
- UNESCO-FLACSO. "La UNESCO y la lucha contra el etnocidio: Declaración de San José" Reunión internacional sobre etnocidio y etnodesarrollo en América Latina celebrada en diciembre de 1981 en San José de Costa Rica" en *Anuario Indigenista* Vol. XLII México. 1981.
- UNESCO-Instituto Indigenista Interamericano. *Educación, Etnias y Descolonización en América Latina*. Dos Volúmenes. México. 1983.
- UNESCO/OREALC. *Declaración Mundial de Educación Para Todos*. Jomtiem, Tailandia, UNESCO/OREALC México. 1990.
- UNESCO/UNICEF. *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo*. UNESCO/UNICEF Santiago de Chile. 1994.
- Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza.1986. "Los pueblos indígenas y el desarrollo sostenido" recomendaciones de la Conferencia sobre Conservación y Desarrollo, Ejecución de la Estrategia Mundial para la Conservación. 31-mayo al 5 junio de 1986 celebrada en Ottawa, Canadá" en *Anuario Indigenista* Núm. 46 diciembre. México. 1986.
- Universidad Pedagógica Nacional. *Taller debate sobre evaluación del Aprendizaje (Documento de trabajo)* Mecanograma México. 1992.

- Universidad Pedagógica Nacional. *Evaluación del Aprendizaje en LEB 79 y LEPEP 85. Prácticas y Alternativas*, Mecanograma México. 1992.
- Universidad Pedagógica Nacional. *Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el medio Indígena. Plan de Estudios (Documento de Trabajo)* Mecanograma, México. 1992.
- Universidad Pedagógica Nacional. *Sistema de Información Unidades UPN Ciclo escolar 93-1*. Mecanograma. México. 1993.
- Universidad Pedagógica Nacional/Dirección General de Educación Indígena. *Propuesta Curricular de la Licenciatura en Educación Básica Indígena, (mecanograma)*. México. 1990.
- Valdés, Francisco. "La acción política empresarial y la transición estatal" en *Arturo Anguiano (Coord.) La modernización de México*. UAM Xochimilco. México. 1990.
- Valdés, Luz María. *Los indios en los censos de Población*. México. 1995.
- Valdés, Luz María. y Menéndez, Teresa. *Dinámica de la población de habla indígena (1900-1980)*, Ed INAH. México. 1987.
- Valenzuela A. José Manuel. "Las identidades culturales frente al TLC" en *Sociológica* UAM Azcapozalco enero-abril. México. 1993.
- Varese, Stefano. "Notas para una discusión sobre la educación bilingüe y bicultural en Latinoamérica" en *América Indígena* Vol. XLII No.2 abril-junio México. 1982.
- Vellinga, Menno. (Coord.). *El cambio del papel del estado en América Latina Siglo XXI*, México. 1997.
- Veloz, Norma. "En el 2001 el Federalismo educativo estuvo en peligro" en *Bertussi, Teresinha y González, Roberto (coord.) Anuario Educativo Mexicano: Visión Retrospectiva Tomo II*. UPN/La Jornada Ediciones México. 2002.
- Vilas, Carlos (Coord.). *Estado y Políticas Sociales Después del Ajuste. Debate y Alternativas*. UNAM-Nueva Sociedad. México. 1995.
- Vilas, Carlos. "De ambulancias, bomberos y policías: la política social del neoliberalismo (notas para una perspectiva macro)" en *Las Políticas Sociales de México en los años noventa*. Instituto José Ma. Luis Mora/UNAM/FLACSO/Plaza y Valdés. México. 1996.
- Vilas, Carlos. "Actores, sujetos, movimientos: ¿Dónde quedaron las clases?" en *Sociológica Núm. 28*. mayo-agosto, UAM Azcapozalco, México. 1995.



- Vilas, Carlos. *El mundo actual. El Estado en la globalización*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/UNAM. México. 2000.
- Vilas, Carlos. “Después del ajuste: la política social entre el Estado y el Mercado” en Vilas, Carlos, (Coord.) *Estado y Políticas Sociales después del ajuste. Debates y alternativas*. UNAM/Nueva Sociedad. México. 1995.
- Vilas, Carlos. “¿Hacia donde va la política social?” en Vilas, Carlos, (coord.) *Estado y Políticas Sociales después del ajuste. Debates y alternativas*. UNAM/Nueva Sociedad. México 1995.
- Villa, Alfonso. “El resurgimiento del indigenismo mexicano” en Carlos García y Andrés Medina (Editores) *La quiebra política de la antropología social en México. Tomo II* Ed. UNAM: México. 1986.
- Villoro, Luis. “Un nuevo proyecto de la nación: Los acuerdos de San Andrés” en Labastida, Julio y Camou, Antonio (Coord.) *Globalización, Identidad y Democracia* UNAM/Siglo XXI Editores, México. 2001.
- Villoro, Luis. *Los grandes momentos del indigenismo mexicano*. Ed. FCE. México. 1996.
- Villoro, Luis. “Sobre la identidad de los Pueblos” en Olive, León y Salmeron, Fernando. *La identidad personal y la colectiva*. UNAM. México. 1994.
- Villoro, Luis. “En torno al derecho de autonomía de los pueblos indígenas” en *Cultura y derechos de los pueblos indígenas de México*. FCE /Archivo General de la Nación. México 1996.
- Villoro, Luis. *Estado plural, pluralidad de culturas*. UNAM/Paidós México. 1998.
- Villoro, Luis. *Los Linderos de la ética*. Ed. Siglo XXI- Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades UNAM. México. 2000.
- Wallenstein, Inmanuel. “¿Fin de qué modernidad” en *Sociológica*. No.27 UAM-A enero-abril. México. 1995
- Wallenstein, Inmanuel. *Conocer el mundo, saber el mundo: El fin de lo aprendido. Una ciencia social para el siglo XXI*. Instituto de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/UNAM- Siglo XXI Editores. México. 2001.
- Wallenstein, Inmanuel. *Después del liberalismo*. UNAM/Siglo XXI Editores. México. 1996.
- Warman, Arturo y Argueta, Arturo. *Movimientos indígenas contemporáneos en México*. CIICH, UNAM-Porrúa. 1993.

- Welseh, Woltgeng. "Transculturalidad: la forma cambiante de las culturas en la actualidad" en *Camacho, C., Calvillo, M y Mora J. (comp.). Democracia y Ciudadanía en la Sociedad Global*. UNAM-Aragón, México. 2001.
- Zermeño, Sergio. *Movimientos sociales e identidades colectivas*, CIICH, UNAM, La Jornada. 1997.
- Zogaib, Elena. "La influencia del Banco Mundial en la Reforma Educativa" en *Loyo, Aurora. Los actores sociales y la educación: Los sentidos del cambio (1988-1994)* Instituto de Investigaciones Sociales UNAM/Plaza y Valdés Editores México. 1997.
- Zorrilla, Juan. "Las políticas educativas en México: Apuntes para una perspectiva de largo plazo", en *Bertussi, Teresinha y González, Roberto (coord.) Anuario Educativo Mexicano: Visión Retrospectiva Tomo I*. UPN/La Jornada Ediciones México. 2002.