



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS
Y SOCIALES

La educación intercultural como
proyecto político en México

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN CIENCIAS POLÍTICAS
Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA

P R E S E N T A :

Mara Joseline Dufoo Barrios

DIRECTOR DE TESIS:

Dr. Juan Bello Domínguez



Ciudad Universitaria, Ciudad de México, 2021



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.

SUMARIO

AGRADECIMIENTOS.....	3
I. Introducción.....	7
II. Cómo percibimos al mundo.....	15
III. La educación indígena como proyecto político en la historia de México (1921-2000).....	37
IV. Condiciones para la Educación Intercultural en la actualidad.....	95
V. La Educación Básica Intercultural en el sexenio de Andrés Manuel López Obrador.....	157
VI. Conclusiones.....	205
BIBLIOGRAFÍA.....	209
GLOSARIO.....	221
GLOSARIO DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS.....	225
ÍNDICE DE TABLAS Y ESQUEMAS.....	229
ÍNDICE GENERAL.....	231

AGRADECIMIENTOS

Escribir una tesis es, sin duda, la tarea más extenuante que he emprendido hasta ahora. Es impresionante cómo expresar tus propias ideas puede ser tan difícil y al mismo tiempo tan liberador; cómo el aprendizaje de tantos años culmina en un escrito que tiene tu firma, pero también contiene una parte de cada una de las experiencias que viviste antes y durante su elaboración. Me encantaría enlistar a cada persona, cada plática y cada idea que fueron elementos centrales en la formación del pensamiento que hoy tengo la oportunidad de plasmar, pero es tan imposible como fútil y la verdad ya no quiero esperar más para titularme.

En fin, no podría agradecer a nadie más en primer lugar que a mis padres y a mis hermanos. Quiero decirles que son ustedes mi fortaleza y mi inspiración, que no soy sino el reflejo de lo que ustedes me han dado y que en muchas ocasiones ver su convicción en que lo que tengo que decir es importante, fue lo único que necesité para seguir escribiendo. Gracias, papá, por soñar conmigo y por mostrarme el camino. Gracias, mamá, por el apoyo y las palabras precisas. Y gracias, Raúl y Alex, por siempre estar al pendiente; por acompañarme en esto de ser adultos, pero seguir jugando como niños. Gracias a los cuatro por darme la voz que hoy tengo.

En segundo lugar, quiero agradecer a mi asesor de tesis, el Dr. Juan Bello quien, sin haberme dado clases directamente, conjunta en una sola persona a todos los profesores que tuve y a los que me hubiera gustado tener a lo largo de mi carrera. Gracias por su paciencia, por su confianza, por ver en mí algo que a veces ni siquiera yo veía y especialmente por creer en que mi trabajo aporta algo a este tema al que ha dedicado su vida.

Agradezco a mis sinodales, tanto a quienes conocí durante la carrera como a quienes tuve el placer de cruzarme en esta etapa final. Gracias por su seguimiento y su interés en mi tema de tesis, por hacerme ver que esto es apenas el comienzo y que es este un tema para toda una vida. Profesora Roqueñí, profesora Sanchez Noriega Armengol, profesora Singer y profesor Yañez, ofrezco un especial agradecimiento por el tiempo y el conocimiento compartido conmigo.

Gracias a mis amigos, a Santi, Gauri y a Saúl Hernández (Cabra, no el vocalista de Caifanes) por acompañarme durante cuatro años y por quedarse muchos años más. A Danny y Lucero por más de 10 años de vernos crecer, vernos emprender

cada quien su camino y al mismo tiempo, tener la certeza de que siempre nos vamos a tener. Gracias a Paulie por su compañía callada y su amor incondicional, ojalá estuvieras aquí para ver la persona en la que me estoy convirtiendo. Gracias a Godi por darme una nueva oportunidad de retribuir el amor que se me ha dado. Y gracias a Paul... por todo.

Muchas gracias a mis amigos del PUIC por darme certeza de que existen personas tan apasionadas por servir, por mantenerse en la lucha y por hacerlo bajo cualquier circunstancia y siempre con una sonrisa y ganas de disfrutar la vida.

Agradezco a mis compañeros de JLL@Google por compartir este camino conmigo. Por entender mi cara de desvelada y por preguntarme “¿Cómo va la tesis?” cada que había la oportunidad; por escucharme hablar de política sin parar y por alegrarse conmigo por cada pequeño paso rumbo a esta meta.

Por último, quiero agradecer a la familia Dufoo porque cada vez que nos reunimos o platicamos se interesan en mi carrera, en mis proyectos y en mis sueños y me hacen sentir que no sólo son posibles, sino que tengo todo en mí para alcanzarlos. Gracias a la familia Barrios por su cariño y por sus enseñanzas, por acompañarme de ser una niña que quería ser presidenta a una mujer adulta que se va forjando cada día y que ya no sabe si quiere ser presidenta, pero sí que quiere servir y trabajar por un mejor país.

Quizás una tesis de licenciatura no sea el trabajo más importante de la vida de nadie, ojalá no sea el mío, pero es sin duda el principal testimonio de que siempre podemos aportar un poco al conocimiento que ya existe y seguir en este camino por construir un lugar un poco mejor, un país un poco menos desigual y una realidad que se acerque cada vez más a lo que muchas veces nos han querido pintar como simples sueños.

Quiero pensar que la extensión de los agradecimientos es directamente proporcional a los meses de trabajo y una advertencia cautelosa de mi capacidad para resumir.

Gracias por leerme.

*En la política hay que tener
el corazón caliente
y la cabeza fría.
-Autor desconocido*

I. Introducción

Existe una serie de afirmaciones con las que inician gran parte de los textos que se refieren a las comunidades indígenas y las cuestiones que a ellas atañen: “México es un país megadiverso”, “Las comunidades indígenas representan gran parte de la riqueza cultural de nuestro país”, “En México se hablan 68 lenguas indígenas, las cuales, junto al español, son reconocidas como lenguas nacionales”, entre otras. Si bien todas estas frases son ciertas y la oportunidad de reconocer el valor de las comunidades indígenas y sus saberes en un país como México se debe aprovechar cada vez que se presente, la realidad es que el reconocimiento de estos pueblos debe ir más allá de lo escrito.

Los pueblos y comunidades indígenas en México son muchos y muy diversos, cada uno con sus tradiciones, sus costumbres, su forma de vivir y su forma de aprender; y que, a través de sus colectivos, de sus luchas y de sus formas de organización, se encuentran en constante resistencia no sólo por el reconocimiento de su existencia, sino por el respeto a la misma en medio de un sistema que presenta lo indígena y lo caduco como sinónimos.

Además de sus procesos internos y su evolución constante, estos pueblos se encuentran enfrentados a un sistema político y de gobierno, el cual históricamente los ha invisibilizado, ha ocupado su territorio, ha ignorado sus demandas e incluso ha atentado contra la vida de sus activistas en defensa de los derechos que les corresponden o de la tierra que han ocupado por décadas.

En cuestión de política social, las comunidades indígenas han sido agrupadas con otros grupos minoritarios a conveniencia del gobierno en turno. Han sido campesinos, han sido pobres, han sido analfabetas, han sido migrantes y han sido grupos marginados, pero siempre contenidos dentro de la otredad, siempre ajenos y siempre lejanos a aquellos a cargo de promulgar leyes y diseñar proyectos políticos que inevitablemente impactarán a la población que, a fuerza de homogeneizar, nunca llegaron a conocer.

Y sí, hay indígenas que se dedican al campo, y sí, más del 70% de los hablantes de lengua indígena se encuentran en condiciones de pobreza o pobreza extrema (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, 2018, 145), y sí, existen una serie de condiciones de marginación y desigualdad que

históricamente han afectado a estos grupos. Sin embargo, las medidas paliativas y los apoyos económicos han probado muy poca o ninguna eficacia si no van de la mano de una política pública integral que ataque de raíz las fuentes de estas desigualdades.

Una política pública es una acción por parte del gobierno en respuesta a una necesidad o problemática de la población; estas acciones impactan la vida diaria de los ciudadanos quienes responden a las mismas, generando un ciclo de retroalimentación el cual, en teoría, debería ir dirigiendo el actuar gubernamental hacia las acciones que generen el mayor beneficio a la población.

Sin embargo, no hay que perder de vista que este tipo de acción en la que la población es solamente receptora de acciones del gobierno y reacciona a las mismas no es, ni de cerca, la única forma de participación política existente, ni son las urnas de votación los únicos foros donde un grupo puede hacer que su voz se escuche. Por el contrario, grupos entre los que se encuentran las comunidades indígenas y otros colectivos independientes del gobierno, han logrado que, a lo largo de los años se haga cada vez más patente que otras formas de organización son posibles, que el ser político va mucho más allá del ser votado u ocupar un puesto en el gobierno y que, incluso, hay ocasiones en las que la mejor forma de organización surge lejos del cobijo de un Estado-Nación como comúnmente se le reconoce.

Con esto en mente, si bien el objetivo de este texto es analizar a la educación intercultural, específicamente en el nivel básico, como política pública formulada desde un gobierno y sus instituciones oficiales, conviene recalcar que esto no intenta en ningún momento reducir la acción educativa y pedagógica de las comunidades a los programas o proyectos políticos que ha planteado dicho gobierno.

Tomando en cuenta la realidad en la que vivimos, en la que la diversidad es innegable, el intercambio entre grupos distintos es cotidiano y en la que otras formas de organización han demostrado que los pueblos indígenas no sólo son capaces de hacer que sus necesidades sean escuchados sino también de ser ellos mismos los agentes de cambio al momento de su consecución; el objetivo central de este trabajo es, pues, analizar la forma en la que el gobierno de México se ha acercado a la Educación Básica Intercultural y la forma en la que se han construido proyectos políticos para, por, con o a pesar de ella.

Si bien el título de este escrito y su objetivo central enmarcan a la Educación Básica Intercultural como un Proyecto Político, conviene aclarar que esto hace referencia al carácter desde el que se le analizará y que no intenta de ninguna forma sugerir que las distintas políticas públicas y acciones gubernamentales que alrededor de ella se han planteado, conforman un único proyecto político. Por el contrario, el interés principal es analizar cómo la Educación Básica Intercultural analizada como proyecto político, ha pasado por momentos muy distintos entre sí y se conforma de distintas corrientes de pensamiento que sustentan proyectos de gobierno específicos. En resumen, la Educación Básica Intercultural es un proyecto político en constante evolución, cambiante y que responde a diversos factores internos y externos, políticos, sociológicos, económicos e incluso a la región desde y para la cual se plantea.

Por último, es también importante sentar como antecedente que nunca una propuesta política en un país diverso, como México, debe ser construida sin tomar en cuenta a quienes conformamos la diversidad, que la construcción de políticas públicas desde el privilegio y la visión sesgada de un solo grupo en el poder nunca podrá ser coherente con las necesidades de un país y por lo tanto, siempre se verá rebasada por las problemáticas, haciendo parecer que hay grupos “sin remedio” o condenados a la marginalidad, cuando la realidad es que el proyecto político no fue construido ni por ni para ellos.

Con estas premisas en mente, el presente trabajo inicia un recorrido para acercarnos a un tema que, si bien últimamente ha tenido gran resonancia, rara vez ha sido planteado como prioritario y en muchas ocasiones ha sido interpretado a conveniencia de algunos grupos o simplemente ignorado.

Como primer recurso para entender a qué nos referimos con “Educación Intercultural”, el primer capítulo plantea una especie de marco conceptual que se vuelve necesario para entender los conceptos y corrientes de pensamiento que han dado las bases sobre las que se han fundado diversos proyectos políticos y sobre las que se ha construido lo que ahora se conoce como Educación Básica Intercultural.

Así, guiados por tres ejes centrales: lo moderno, lo global y lo diverso, buscamos acercarnos no sólo a la parte teórica que ha fundamentado la política en México respecto a la educación intercultural a lo largo de la historia, sino también a las fuentes desde las cuales el sistema en el que estamos inmersos ha construido la

visión de la realidad y de la diversidad que hoy en día permea gran parte de los foros de pensamiento.

Aquí es conveniente enfatizar que muchas veces el concepto de Educación Intercultural se verá sustituido por el de Educación Indígena, esto porque la concepción de lo intercultural, como se irá desarrollando en el cuerpo de este escrito, es relativamente reciente y antes de ella la educación indígena era la forma en que se nombraba a la propuesta conceptual y de política pública que trataba la cuestión educativa en grupos minoritarios, específicamente en aquellos que se han nombrado indígenas y cuya clasificación ha estado también sujeta a diversas visiones y concepciones muchas veces subjetivas.

Una vez entendidos estos principios y con una mayor claridad de sus orígenes, será más sencillo comprender la segunda sección, la cual realiza un recorrido histórico-político de aproximadamente 80 años en el que podemos ver ejemplificadas las diversas formas en las que estas nociones de lo moderno, lo global y lo diverso han sido interpretadas y utilizadas dentro de contextos políticos específicos. Si bien a lo largo de este periodo la noción de interculturalidad no siempre estuvo presente, sí existen una serie de recursos o conceptos que son sin duda, las bases sobre las cuales esta fue construida, entre ellos la ya mencionada Educación Indígena.

Asimismo, esta segunda sección es una importante primera introducción a la idea de que, como se planteó anteriormente, el proceso de construcción de un proyecto político no es, como se nos ha presentado en ocasiones, un inamovible diagrama de caja negra en el que el gobierno emite acciones y el pueblo responde a ellas; por el contrario, el proceso mediante el que se forman proyectos políticos, que luego se verán traducidos en leyes, instituciones y finalmente en políticas públicas, es complejo, lleno de actores diversos y no siempre sigue el mismo rumbo, incluso si se presenta en sexenios o periodos de gobierno consecutivos.

Con esta introducción a la forma en la que la educación para la diversidad cultural en México se ha visto traducida en proyectos y políticas públicas, es posible formarse una idea sobre los procesos políticos en este país a lo largo de la historia, entender que los actores y sus intereses dependen también del contexto y que, en general, una política pública, en este caso de educación, responde a factores económicos, políticos y sociales y que no se plantea de forma independiente a estos o sólo tomando en cuenta recursos o intereses pedagógicos.

Finalmente, este desarrollo histórico-político permite también entender los procesos a través de los cuales se han formado y transformado las diversas instituciones que hoy en día influyen en el planteamiento de una política pública para la educación y la diversidad; instituciones nacionales e internacionales, así como individuos y otros colectivos que se analizarán de manera más profunda en la tercera sección.

Con el objetivo de comprender la situación actual de la Educación Básica Intercultural en México, es necesario entender el contexto en el que esta se desarrolla así como los elementos que componen dicho contexto, incluso antes del inicio del presente sexenio. Con este objetivo en mente, la tercera sección de este proyecto hace un análisis de los actores e instituciones que durante los últimos 20 años se han posicionado como centrales en la construcción de una política pública para la educación en la diversidad, específicamente, para la Educación Básica Intercultural, ya que es en este periodo donde el concepto se introduce de manera formal en la agenda gubernamental del Ejecutivo Federal como eje transversal de la misma.

En esta tercera sección, dividida entre contexto internacional y contexto nacional, se habla de sucesos recientes e instituciones todavía vigentes en su mayoría, los cuales impactan en la aplicación de estrategias hacia una Educación Básica Intercultural. Asimismo, en el contexto nacional, son estos últimos 20 años los cuales están marcados por la alternancia partidista y en los que se exploran distintas estrategias para acercarse a las problemáticas de la diversidad y la educación, tanto por parte de instituciones gubernamentales como por otros colectivos que, impulsados en parte por la visibilización que representó el levantamiento del EZLN, han labrado sus propios caminos buscando el reconocimiento, intercambio y cumplimiento de sus necesidades educativas.

Ya con la educación intercultural como elemento central en todo planteamiento político y una visibilización cada vez mayor de colectivos, agrupaciones e individuos en búsqueda no sólo de un reconocimiento, sino también de coherencia en el sistema educativo con la realidad de diversidad e intercambio existente, la cuarta y última sección de este escrito es un recorrido hasta el momento actual en el sexenio encabezado por Andrés Manuel López Obrador (AMLO).

El interés por analizar el acercamiento que el ahora presidente ha tenido a través de las instituciones que conforman su gobierno a la Educación Básica Intercultural,

surge desde su periodo de campaña donde, a través de elementos discursivos e incluso de estrategias de campaña, como la decisión estratégica que determinó los municipios que visitó durante la misma, ha mostrado un interés especial por acercarse a las comunidades indígenas, por reconocer la diversidad y por comprometerse con su reconocimiento, esfuerzo que alcanza su punto máximo de manera simbólica durante su toma de protesta en la que el momento cumbre fue sin duda la entrega del bastón de mando por parte de representantes de distintos pueblos y comunidades indígenas.

Así, el objetivo de este último capítulo es analizar, de manera concisa y objetiva, cuáles han sido las acciones que, durante los dos años de gobierno, se han llevado a cabo en pro de la diversidad y de la interculturalidad, específicamente en el ámbito de la educación básica. Si bien las ceremonias y acciones simbólicas a lo largo de su carrera son elementos importantes de visibilización, al igual que se realizó en capítulos pasados, el análisis que se pretende hacer, toma en cuenta el factor discursivo, el simbólico, el ideológico, pero también de políticas públicas y su acción consecuente, lo cual ofrece un panorama más amplio y un mejor entendimiento de las acciones que se han realizado u omitido, en favor o en contra de una educación básica intercultural en México.

Con este último capítulo se da cierre a un proyecto que pretende ser una mirada completa a la Educación Básica Intercultural —o sus antecedentes— en el contexto de las políticas públicas. Entender los procesos, actores y coyunturas que han determinado su rumbo y principalmente ofrecer una análisis crítico y objetivo sobre el estado actual de la misma a dos años del inicio de un nuevo sexenio.

Idealmente, este tipo de acciones críticas y de trabajos de análisis de sucesos contemporáneos y políticas públicas que se están desarrollando, podrían impactar a quienes accedan a él, no sólo en su formación o en su interés por estos temas, sino también en la necesidad de continuar esta acción crítica y, quizás, llevarla más allá, planteando propuestas de acción y distintos rumbos al ya conocido, una vez que se haya entendido a cabalidad cuáles han sido los errores y aciertos a lo largo de los años.

Como toda producción intelectual, este trabajo no es ni de cerca un proyecto terminado, sin embargo sí es un inicio y busca, al igual que los diversos libros de los que se ha obtenido información y que lo han inspirado de manera importante, sentar un precedente, presentar de manera clara y ordenada la información que, en el

espacio de las políticas públicas, puede ser valiosa para iniciar la conversación sobre la Educación Básica Intercultural y cómo esta se percibe y se interpreta.

Con la idea de fomentar este diálogo y, en el mejor de los escenarios, alentar un debate, una plática o una propuesta de política pública distinta, las conclusiones de este escrito no pretenden ser un “sí” o un “no” contundentes. Si bien la naturaleza crítica de cualquier análisis de acción de gobierno es necesaria para no convertirlo en propaganda, tampoco se pretende que esta se poble de juicios de valor o de descalificaciones que más bien lleven a las ideas, ya algunas veces planteadas, de que la educación para la diversidad es o una causa perdida o un éxito total, las cuales, podemos adelantar, son ambas falsas.

La educación para la diversidad, en este caso específico abocada principalmente a la diversidad cultural, es una necesidad evidente, ruidosa y en ocasiones incómoda, pero al mismo tiempo ha sido paciente, se ha adaptado a los diversos proyectos de gobierno y se ha mantenido a base de resistencia, autogestión y autoconservación. Sin embargo, es necesario evaluar si las acciones de la población y el estado de la realidad son tomados en cuenta por parte del gobierno para la creación de una política pública coherente, y así evitar que su actuar se vea siempre rebasado por un contexto que pudiera no comprender.

No importa cuándo se lea este texto, siempre es el momento idóneo para que estos tres factores —acción social, acción gubernamental y el contexto en que estas se desarrollan— comulguen, cooperen y construyan cada vez de manera más profunda y coordinada en pro de los proyectos de mejora para la sociedad y todos los individuos que la componen. Este trabajo no busca más que ser una entre las, idealmente, miles de ideas que ayuden a construir y entender mejor qué ha sido, qué es y en qué puede convertirse, la Educación Básica Intercultural.

II. Cómo percibimos al mundo

La concepción individual del mundo está formada por contextos tan variados y numerosos como personas en el planeta han existido. Sin embargo, es una realidad que esta misma concepción se ha formado también a través de ideas o conceptos que gran parte de la población en una misma comunidad, país, sistema económico, o incluso a nivel global, comparten.

Si bien el tema central de este trabajo es la Educación Básica Intercultural como Proyecto Político y por ende, como política pública, es necesario tener en cuenta una serie de conceptos previos de diversa índole (políticos, sociológicos, legales, filosóficos, entre otros) que permitirán entender mejor qué es exactamente la Educación Básica Intercultural y en qué contexto se desarrolla como proyecto político.

Estos conceptos, aunque pocas veces se menciona así de forma explícita, son algunas de las ideas que fundamentan una visión del mundo, que a su vez sustenta cierta corriente política y por lo tanto un proyecto político. En la primera parte de este capítulo se hablará de una de las primeras dimensiones dentro de la que nos percibimos y aquella en la que muchas veces se engloban casi por completo las características que nos distinguen como miembros de un grupo o comunidad: la Cultura.

Con este primer eje será posible entender a partir de qué conceptos generales se ha construido la forma de percibirnos dentro de un grupo, así como los primeros acercamientos a la idea de que existen otros, con características distintas, pero que también pertenecen a un grupo. Por esta razón, este apartado hace referencia a la manera en la que nos percibimos y las distintas formas en las que hemos percibido a los demás.

Esta primera sección resulta de vital importancia para el tema a tratar, ya que es a partir de cada una de las formas de entender la cultura que se han elucubrado estrategias, instituciones y políticas públicas referentes a esta en cada uno de los planes de gobierno que han existido en el país en los últimos años.

Una vez sentado el contexto en el que nos percibimos como grupo, percibimos la diferencia con los otros y cómo a partir de esta se construyen discursos diversos, en la segunda y tercera sección se abordarán dos corrientes de pensamiento que no

sólo nos posicionan dentro de un grupo en un contexto cultural y diverso, sino que también crean conexiones entre estas diversidades e intentan construir un discurso hasta cierto punto homogéneo y con la narrativa de un fin común: lo Moderno y lo Global.

La segunda sección habla sobre la concepción, o concepciones, de Modernidad, el discurso que la fundamenta, algunas críticas que se le han hecho y la forma en que esta forma de pensamiento ha permeado en todas las áreas de la sociedad a nivel nacional e internacional. Como tercer apartado, muy cercano a esta idea de lo moderno, se hablará de la Globalización, el discurso sobre el que se funda y cómo se relaciona con aquel de la Modernidad. Asimismo, se desglosan algunas de las perspectivas desde las que se percibe y se impulsa la globalización, así como algunos otros conceptos que surgen de este mismo pensamiento globalizador.

Es innegable que los discursos de lo diverso, lo moderno y lo global están constantemente presentes en la vida cotidiana y por supuesto, en la construcción de proyectos políticos o políticas públicas. Son quizás las corrientes ideológicas más reproducidas en los últimos años y las cuales han llegado hasta el punto de determinar nuestra percepción del mundo y de nuestras interacciones o papeles a desarrollar dentro del mismo.

Por esta razón, antes de analizar cualquier política pública o régimen político, se considera importante pensar en las ideas que históricamente les han sostenido, cuestionar sus orígenes y por supuesto, analizar de manera crítica las corrientes sobre las que se ha buscado de forma práctica su aplicación para no simplemente afirmar “así es el mundo”, sino cuestionarnos “¿por qué el mundo es así?”

2.1 Lo Diverso

Dando una mirada rápida a la forma en la que las cosas a nuestro alrededor funcionan, se mueven e interactúan, se puede observar en esta dinámica una variedad de actores con motivaciones y recursos distintos, que han entrado y salido, o permanecido, en el actuar y el relacionarse humano. Lo diverso, de forma parecida a lo que sucede con lo moderno y lo global, se puede observar en todos los ámbitos de la vida humana y, al mismo tiempo, resulta difícil definirlo de primera intención.

Como se analizará en líneas posteriores, la diversidad tiene distintos niveles y se presenta de diversas formas, pero es innegable su presencia e influencia en todas y cada una de las interacciones humanas. El sexo, la expresión de género o las creencias religiosas son sólo algunos ejemplos de todos los ámbitos en los que los seres humanos se diferencian entre sí. Y es que, de la mano de la diversidad está siempre la diferencia, entendida como la condición a través de la cual reconocemos a “el otro” y, al mismo tiempo que tenemos conciencia de que existen otros, nos damos cuenta de que existimos nosotros mismos. Finalmente, al notar la propia existencia, vemos que esta se encuentra determinada por una serie de creencias, principios y características de diversa índole que se pueden confrontar con las de “los otros”.

Es interesante imaginar una sociedad donde las características de todos los individuos fueran exactamente las mismas, las acciones, valores, motivaciones e incluso las particularidades físicas. Sería difícil saber entonces si a quien tengo enfrente es otro o una extensión de mí mismo, quizás como sucede con el reflejo que vemos en el espejo, que no consideramos como algo más que una proyección que nos pertenece.

El artículo tercero de la Constitución Mexicana, referente a la educación, menciona, entre los criterios que a esta orientan, que:

Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la naturaleza, la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de las familias, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos. (Cámara de Diputados, 2021, Artículo 3)

Entre todos los elementos que, de acuerdo con este fragmento, la educación debe considerar para contribuir a la convivencia humana, se menciona a la diversidad cultural. Este recurso se ve repetido en innumerables ocasiones a lo largo de diversas leyes y reglamentos que hablan acerca de la importancia de la educación, principalmente haciendo referencia a comunidades marginadas en el ámbito social y por supuesto educativo, como lo son las comunidades indígenas.

Marginación que, como se analizará posteriormente, se ha forjado desde una visión colonial en la que estos grupos, ya no por su carácter minoritario, sino por su

concepción como otredad, quedan sujetos a ideologías y planteamientos que no fueron pensados ni por ni para ellos. Y si bien conforman a la diversidad, no participan de lo que esta construye, sino como actores pasivos. En el universo de Orwell, son los menos iguales.

Este discurso, si bien se ha reproducido a lo largo de los años como parte de la política educativa nacional y sobre él se han fundado innumerables programas y sistemas de apoyo para la educación de los diversos grupos que constituyen al país; también ha fungido como herramienta que legitima y va a acorde a los intereses concretos del momento en el que se plantea. De esta forma, antes de siquiera pensar en hacer un recorrido histórico-político que nos permita entender de manera más concreta cómo se han generado políticas públicas a partir del concepto de educación intercultural, es necesario, primero que nada, entender a qué nos referimos por cultura y cómo se ha entendido a la diversidad cultural.

2.1.1 ¿Qué es la Cultura?

Hablar de cultura hoy en día se ha convertido en un tema reservado para unos pocos “conocedores”. La persona culta es aquella que tiene acceso al conocimiento que está fuera del alcance de la mayoría, que sabe de pintura o literatura y cuyas áreas de interés se encuentran casi exclusivamente ligadas al arte en sus diversas expresiones. Sin embargo, la cultura, como se entiende al hablar de diversidad cultural, comprende mucho más que la expresión artística de cierto grupo o su conocimiento acerca de la misma.

El término cultura puede ser tan amplio o estrecho como lo necesite el contexto en el que se utiliza, lo cual complejiza su definición. En contraparte a su percepción como un recurso meramente artístico y elitista, la cultura en su forma más abarcativa, se nos presenta como el conjunto de costumbres, cualesquiera que estas sean, de un grupo. Como bien ejemplifica Will Kimlycka en su libro *“Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías”* esta concepción —que no contempla ningún carácter étnico— puede contener grupos tan diversos como la “cultura gay” o la “cultura burocrática” (1996, 20).

Sin embargo, en el entendido de que el objetivo de este trabajo es comprender a qué se refieren las distintas estrategias nacionales cuando hablan de diversidad cultural en un contexto educativo y permeado por elementos étnicos, es el mismo

Kimlycka quien proporciona una definición suficientemente amplia para abrazar todos los elementos que enlazan a un grupo como parte de una misma cultura, más allá de sus diferencias, pero lo suficientemente concreto como para dejar en evidencia la necesidad de ver las divisiones entre grupos, más allá de los límites territoriales.

Will Kimlycka utiliza el término cultura “como sinónimo de ‘nación’ o ‘pueblo’; es decir, como una comunidad intergeneracional, más o menos completa institucionalmente, que ocupa un territorio o una patria determinada y comparte un lenguaje y una historia específicas” (1996, 15-16).

Si bien en el caso de las comunidades indígenas, elementos como el territorio y el lenguaje se complejizan al tomar en cuenta los diversos procesos en los que estas se encuentran debido a la condición de marginación que han experimentado a lo largo de los años —cuestiones que se analizarán más adelante en este mismo trabajo como la migración o el bilingüismo necesario para la inserción social— la definición de Kimlycka es un excelente punto inicial para comprender cómo se concibe la diversidad cultural así como los distintos momentos —reflejados en los incisos siguientes— de su estudio, percepción e implementación como discurso base en la implementación de políticas públicas para la educación.

Así, a fin de dar mayor claridad a los conceptos centrales para este trabajo, nombraremos como cultura a las características que comparten estas comunidades con instituciones, territorio, lenguaje e historia específicas.

2.1.2 Las formas en las que se conciben las culturas y sus relaciones entre sí

Una vez determinada la definición que para este trabajo resulta más coherente del concepto de cultura, siempre en un contexto marcado por factores étnicos, la idea de monoculturalidad puede ser bastante sencilla de definir, no así su justificación como proyecto político en un país tan diverso como México. “Mono” derivado del vocablo griego *μovo*, cuyo significado es solo o único; como parte de la palabra Monocultural, refiere a la idea de que, sólo existe (o se reconoce) una cultura —en el entendido de nación o pueblo de Kimlycka— para un grupo determinado de individuos, este definido por territorio, gobierno u otra característica asignada.

Como se mencionará en capítulos siguientes, donde se darán ejemplos más puntuales de cómo la idea de una monoculturalidad se ha convertido en un proyecto político y por consiguiente, ha tenido un impacto social; el discurso que sostiene el monoculturalismo es entonces un proceso y un proyecto político que, bajo esta idea de una sola cultura, dedica todos sus recursos y enfoca sus proyectos hacia el fin de homogeneizar a su población en un grupo con características iguales: Monoculturalizarla.

Sería un tanto ingenuo pensar que el proyecto monocultural, cuando se ha aplicado como sostén de políticas públicas, ignoraba por completo la existencia de grupos o individuos con creencias o incluso orígenes históricos distintos. Por el contrario, sabiéndose inmiscuido en un contexto inevitablemente diverso, el monoculturalismo puede ver a estas diferencias como 1) elementos que no son lo suficientemente relevantes como para dividir a los individuos en naciones o pueblos —bajo el concepto de *Kimlycka*— distintos, y 2) como obstáculos para la implementación de sus políticas.

El concebir a un grupo de individuos como monocultural puede ser incluso, bajo una idea totalmente pragmática, el escenario ideal —la *tabula rasa*— sobre el cual se puede implementar con mayor eficacia y eficiencia, conceptos básicos en la Administración Pública y considerados sumamente valiosos en su ejercicio, un proyecto político de largo alcance y fácil implementación. Al ser este un marco conceptual con la sola intención de dotar al lector de nociones definitorias generales de cada concepto, el análisis crítico a este proyecto político, se delegará al recorrido histórico de los próximos capítulos.

Siguiendo la misma ruta trazada por el concepto de “Monocultural”, el origen etimológico de Multi y Pluricultural nos remiten al latín. Multi (muchos) y Pluri (más de uno), hacen referencia a la noción de que, dentro de este determinado grupo de individuos, se tiene conciencia de por lo menos dos culturas; existen al menos dos grupos con características específicas que hacen necesario su reconocimiento como pueblos separados. En el caso de este escrito, aunque puede haber postulados que difieran, Multicultural y Pluricultural se consideran como sinónimos.

Aunque la definición de Pluricultural y Multicultural prueba ser tan sencilla como la del inciso anterior, el Multiculturalismo y Pluriculturalismo como proyectos políticos, resultan incluso más complejos. Si bien estos proyectos se fundan sobre el

entendido de que se reconocen dos o más culturas, esto no quiere decir que la relación entre estas sea simétrica.

Por el contrario, si bien muchas veces el multiculturalismo (cuando nos refiramos a uno, se entiende que para el otro aplican exactamente las mismas definiciones) ha sido un proyecto que “alude a una postura moral y políticamente favorable al pluralismo cultural y a los modelos de integración social y de gestión política que persigan su fomento” (Colom, citado en Zolla y Zolla, 2004), en muchos otros casos ha sido legitimador de relaciones asimétricas donde, al igual que en el proyecto monocultural, se busca que uno de los grupos se acople a las formas de pensar y vivir del otro.

En pocas palabras, si bien la noción de Multicultural reconoce la existencia de “otros”, no necesariamente está ligada a un actuar político que ponga a los distintos grupos en igualdad de oportunidades o derechos. El rumbo que el multiculturalismo tome en distintos grupos y contextos depende totalmente de los actores que en él influyan, de sus intereses y de sus recursos.

En el caso de lo intercultural, la raíz etimológica del prefijo inter —entre— puede dar una idea muy vaga de lo que este concepto engloba. Tomando como punto de referencia la noción de lo Multicultural, podría decirse que la Interculturalidad va “un paso más allá”, ya que no sólo reconoce que existen al menos dos culturas distintas con características propias, sino que además se tiene plena conciencia de que estas al menos dos culturas llevan a cabo cierto tipo de intercambio entre ellas. Esta noción no está para nada ligada solamente al aspecto económico, por el contrario, el intercambio puede tener impacto en muchas áreas de la vida de estos grupos sin siquiera impactar el área comercial o de mercado.

Al igual que en el caso del Multiculturalismo, el proyecto Intercultural —pieza central en este trabajo y cuya comprensión es vital para el análisis a realizarse— está lleno de matices y se ve influenciado por una serie de actores y sus intereses, así como por proyectos políticos de mayor alcance o transversales.

Un claro ejemplo de la diversidad en la concepción sobre qué es y cómo se afronta el Interculturalismo, es la siguiente cita, extraída de la Agenda Intercultural para la Educación Nacional de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), la cual hace evidente que el debate acerca de las distintas visiones del mismo no sólo sigue vigente, sino que es determinante al momento de marcar el rumbo de las políticas públicas que este proyecto político sustentará:

Al interior de los debates teórico-conceptuales en torno a la interculturalidad, se observa una importante diferencia a partir del locus de enunciación y de la direccionalidad desde la cual esta se concibe. Desde arriba, o sea desde las concepciones que surgen de las instituciones estatales y dependencias educativas, suele predominar un discurso intercultural prescriptivo y romántico, una visión dialógica de la interculturalidad que habla de tolerancia y armonía entre las diferencias y que no explícita las causas profundas que subyacen al racismo y a la discriminación arraigados en la cultura nacional, y que también se reflejan en las políticas educativas. Desde abajo, o sea desde aquellas concepciones que brotan desde las organizaciones indígenas, se reporta la prevalencia de concepciones críticas y conflictivas de la interculturalidad, que hacen referencia a intensos procesos de apropiación de la escuela por parte de los pueblos y organizaciones indígenas, protagonizando procesos etnogenéticos, autonomías de facto y una interesante intermediación étnico-política de las organizaciones indígenas con el Estado. (Martínez *et al.*, 2018, 6)

Así, más allá de la claridad que lo Intercultural tenga respecto a la existencia de diversas culturas y de su constante intercambio, es el umbral entre una concepción totalmente romantizada de intercambio entre grupos que se complementan y aquella donde la mera posibilidad de cualquier interacción es motivo de fricciones¹, donde se construye el proyecto político que, en el caso de la Administración Pública, cada sexenio determinará el acercamiento que el gobierno y la burocracia —y en el caso de este trabajo, todo el sistema educativo— tendrán hacia la interculturalidad y los actores que la componen.

Una vez entendido qué conlleva la concepción de lo Intercultural, la complejidad al definir el rumbo del interculturalismo y el impacto que esto tiene en los proyectos políticos que de él se desprenderán, en el siguiente apartado se realizará un somero recorrido histórico, tomando en cuenta todos los factores estudiados en este marco conceptual, sobre el acercamiento que el sistema político y educativo mexicano han tenido con la población indígena, cómo se les ha concebido dentro de esta diversidad cultural, qué rumbo han tomado los proyectos políticos que de esta

¹ Para acercarse más a esta idea de fricciones y el impacto de las interacciones entre culturas diferentes, se recomienda leer “*El proceso de aculturación*” de Gonzalo Aguirre Beltrán (UNAM, 1957). Siendo la aculturación el concepto que define este proceso de conflicto y fricción constantes que ha marcado el proceso de construcción de una Educación Básica Intercultural en México.

concepción se desprenden y cómo esto ha impactado en el sistema educativo a lo largo de los años.

2.2 Lo Moderno

“Ser modernos es encontrarnos en un entorno que nos promete aventuras, poder, alegría, crecimiento, transformación de nosotros y del mundo y que, al mismo tiempo, amenaza con destruir todo lo que tenemos, todo lo que sabemos, todo lo que somos”

Berman, 1988

Hablar de "lo moderno" resulta siempre ambiguo. ¿Lo moderno respecto a qué? ¿Lo moderno para quién? ¿Es lo moderno lo actual?, y si es así, ¿cuánto dura la actualidad?; son algunas de las preguntas que nos podemos formular al tener un primer acercamiento a este tema. A primera vista, la modernidad como espacio en el tiempo parece haberse vuelto, desde de su primer esbozo en la Ilustración, perenne. Nos encontramos en una modernidad constante, siempre buscando alejarnos de lo viejo que, irónicamente, también fue moderno.

En los siguientes párrafos, se analizarán las definiciones de los tres conceptos principales que llevan a la comprensión de “lo moderno”: la Modernidad, la Modernización y el Modernismo. Si bien crear una definición “final” de modernidad no es la tarea que nos interesa en este texto —ni siquiera existe la certeza de que sea una hazaña asequible—; sí es posible en cambio analizar cómo se le ha concebido a lo Moderno y la Modernidad a través de los ojos de distintos pensadores así como en diferentes épocas, y extraer de sus definiciones elementos básicos que componen la idea de la Modernidad y sus factores.

Un primer acercamiento general al concepto de Modernidad, lo podremos tener a través de Nicolás Casullo, quien en su compilación *“El debate Modernidad-Posmodernidad”*² parte de la idea de que si bien el concepto de

² Obra publicada en 2004 y en la que se extraen las visiones de diversos filósofos y politólogos respecto a la Modernidad, la cual ha servido como pieza central de este trabajo y las definiciones presentadas en este apartado, gracias a las distintas visiones que ofrece y cómo estas nos presentan un amplio panorama de percepciones sobre la Modernidad en momentos y contextos distintos.

Modernidad se asienta en el siglo XVIII a la par de la Ilustración, sus primeros esbozos y antecedentes pueden rastrearse varios años antes:

Para muchas tesis historiográficas la condición moderna inicia con el llamado Renacimiento en los siglos XV y XVI [...] Pero en realidad es el siglo XVII, en la crónica de las ideas y del filosofar, el que planteará las problemáticas anticipadoras de la crisis con que nace la modernidad: discernimiento científico entre certeza y error, metodologías analíticas [...] y sobre todo ese nuevo punto de partida descartiano que hace del sujeto pensante el territorio, único, donde habita el dios de los significados del mundo: la Razón [...] Este itinerario del saber crítico corona en el siglo XVIII, periodo donde empiezan a fundarse de manera definitiva los relatos y representaciones que estructuran el mundo moderno. El siglo de la Ilustración (Aufklärung), el de la filosofía de las Luces: el siglo que reúne experiencias, búsquedas solitarias y secuelas de una historia convulsionada, patentizadora de ocasos y prólogos, y que intentará conscientemente transformar tales rupturas en lenguaje seminal del proyecto moderno, en narraciones utópicas de lo nuevo. La razón es otro idioma reinstitucionalizando al mundo. (Casullo, 2004, 19-20)

Si bien la cita es larga e incluso un tanto enredada, resulta sumamente enriquecedora como primer vistazo a lo que es y de dónde surge la concepción de lo moderno, ya que en pocas líneas logra resumir los antecedentes y la ideología sobre los que se fundó el concepto de Modernidad en el siglo XVIII. Haciendo un breve resumen, es claro que es a través de la razón, como herramienta de cuestionamiento frente al pensamiento teológico, que el ser humano, ahora concebido como individuo frente a otros individuos, comienza a alejarse de las creencias que por tantos años siguió, para emprender un camino solitario, sinuoso, y al parecer sin fin, hacia “lo nuevo”, entendido como la comprensión del mundo a través de esta misma razón. De esta forma, la razón es la causa, el camino y el fin de la Modernidad, el nuevo lenguaje, el “otro idioma” a través del cual se busca ahora leer la realidad.

A través de estas líneas de Casullo, es posible rescatar dos elementos centrales para comprender la Modernidad: el primero, la razón, evidentemente; el segundo, el carácter convulso propio del proceso de aprehenderla. Quizás esta naturaleza casi caótica de la Modernidad pueda compararse con la imagen de un perro tratando de alcanzar su cola, si bien hubo un instante inicial en el que el perro se dio cuenta de

dónde se encontraba su cola y tuvo el deseo de alcanzarla, al momento en que dio el primer paso hacia ella, la cola se había movido de lugar: lo moderno es la cola del perro, lo caduco es la cabeza. Aunque por un instante a la cabeza le parece estar en el mismo lugar que la cola, al momento siguiente se da cuenta que la cola está más adelante y que sigue siendo sólo una cabeza.

Dejando de lado las metáforas —aunque, a decir verdad, no se ha encontrado imagen más clara— al ser la Modernidad una constante búsqueda por alejarse de lo viejo, de lo que sucedió un segundo atrás, es posible también decir que ningún momento es verdaderamente moderno, o lo es sólo por un instante, para convertirse al siguiente en el referente de lo que la modernidad busca evitar. Sin duda una tarea extenuante para aquellos que se nombran constantemente modernos, y necia a mi parecer.

Continuando con Casullo, el argentino concibe a los tiempos modernos como “aquellos que llevan inscrita desde siempre su propia conciencia desconciliada, incierta” (Casullo, 2004, 19). Al darse cuenta de la sinrazón de la búsqueda constante —*nótese lo irónico*— de la razón y la renovación, Casullo se pregunta qué nos ha hecho tener en la Modernidad el referente único sobre el que regimos nuestras vidas, el único horizonte hacia el que caminamos, su respuesta es en extremo clara: “El proyecto moderno se edificó a partir de esta constelación de discursos hegemónicos, victoriosos, en tanto somatización integradora de un mundo secularizado, en tanto teleológico horizonte para la realización de la historia” (Casullo, 2004, 21). De esta forma, “la modernidad se afirma desde una idea de plenitud imposible de alcanzar, pero sin embargo perseguida a partir de la fuerza inaudita de los lenguajes desencantados del hombre” (Casullo, 2004, 45).

Si bien Casullo expone a la Modernidad como esta búsqueda de la razón, alejándose del pensamiento teológico de antaño, el filósofo italiano, Carlos Augusto Viano agrega un nivel más de complejidad a esta definición al preguntarse de dónde se obtiene esta razón que se busca. Si bien lo moderno parece “implicar una autorreferencia: los modernos efectivamente han empleado este término para designarse [...] pero en contraposición a hombres que pertenecen a otras épocas” (Viano, 2004, 141), esto no quiere decir que la fuente de la razón que persiguen y se precian de poseer los modernos sea la actualidad, ni mucho menos el futuro.

Así, el origen de la razón puede estar tanto en el presente, como en el pasado perdido —y añorado—, como en la reinterpretación del mismo con elementos

actuales, en palabras del autor “se separan diversas imágenes de la modernidad: aquella de la modernidad como repetición, aquella de la modernidad como renovación, aquella de la modernidad como progreso”³ (Viano, 2004, 144).

De esta forma, la Modernidad no sólo se erige, como lo menciona Casullo, en una búsqueda convulsa de la razón como algo “nuevo” alejado de lo viejo; sino que adquiere incluso más elementos *cuasi paranoicos* al saberse el hombre moderno poseedor de esta razón, elemento que lo diferencia del ser humano de otras épocas, pero al mismo tiempo no tener una conciencia real de si este ser Moderno viene del progreso que ha tenido, de un regreso constante a un pasado idealizado o de una reinterpretación de estas bases fundadas en el pasado, pero reinterpretadas desde el progreso. En pocas palabras, lo Moderno se sabe moderno, al mismo tiempo que no comprende muy bien qué lo hace moderno, de dónde nace su necesidad de serlo y mucho menos cuál es la fuente de la razón —como elemento ideal y abstracto— que persigue.

Si bien todas las ideas anteriores pudiera parecer sumamente confusas e incluso podrían hacernos sentir que nos alejamos cada vez más de una concepción de la Modernidad entendible y abarcable, lo cierto es que, dentro de toda la abstracción que un concepto tan complejo representa, es posible identificar una serie de puntos clave para comprender qué es la modernidad y cuáles son las características que componen a lo moderno.

1. La Modernidad es un momento, dentro del cual se concibe a lo moderno.
2. Lo moderno se entiende como aquello que se aleja de concepciones viejas o caducas, generalmente representadas por el pensamiento teológico; y que las sustituye por el pensamiento a través y en búsqueda de la razón. El hombre moderno se percibe como tal sólo a través de compararse con lo que considera viejo.

³ Si bien al leer percepciones, como la de Subirats en el siguiente fragmento: “La idea de modernidad surge al mismo tiempo que la de progreso, y está indisolublemente unida a ella. [...] Modernidad, crisis y progreso son los términos de la ecuación que distingue a nuestro tiempo” (1947, 155), se puede llegar a la conclusión de que la visión de Viano está errada, es necesario entender que, si bien el acercamiento a la razón se concibe como un resultado propio del progreso, la fuente de la misma, el lugar desde el cual se extrae la razón —elemento central de la modernidad— es aquella que Viano concibe como variable.

Mientras en algunas visiones la razón se ve como posible sólo al alejarse por completo de todo lo que se concibe como viejo o caduco, en otros pensamientos es justamente en lo pasado, en la repetición de lo que una vez ya sucedió, donde se encuentra en realidad este saber.

Claro ejemplo de esta visión es la constante regresión al pensamiento, el actuar y la sociedad de la Grecia Antigua, los cuales no sólo siguen siendo referentes en el pensamiento contemporáneo, sino que también han sido considerados en diversos momentos, como los ideales de la razón y el pensamiento humano.

3. Lo moderno se define también por su carácter convulso y de crisis ya que aquello que en un momento puede considerarse nuevo, al siguiente puede ser viejo, inservible y alejado de los ideales de raciocinio ideal que persigue el hombre moderno⁴.
4. Si bien la Modernidad tiene muy claro que es la Razón su objetivo y el fundamento de su pensar, no existe la misma claridad en la fuente desde la que se obtiene la misma. ¿Es la razón resultado del progreso o es al contrario un constante retorno a lo ya conocido?
5. Al notar las diversas inconsistencias que la Modernidad como pensamiento y como objetivo alberga, es posible notar que su persecución no surge necesariamente de una evolución natural y lógica del pensamiento humano, sino más bien, de una imposición desde grupos o ideologías a quienes la búsqueda constante de lo nuevo y lo que estos mismos grupos califican como “razonable”, a cambio del desechar lo que, de nuevo ellos, han etiquetado como caduco; les es de alguna manera benéfico.

Con estos puntos centrales en mente, a continuación se desglosan otros dos conceptos: Modernización y Modernismo, los cuales surgen desde la idea de Modernidad, y que, al mismo tiempo que se nutren de ella, la expanden y la proyectan en distintos contextos, lo cual quizás haga más sencillo al lector abarcarla en casi su totalidad.

Así como “lo moderno” es una condición de ciertos objetos, lugares, personas y pensamientos, dada por características específicas que estos poseen y la Modernidad es un momento específico en el tiempo definido por la presencia de todos estos elementos modernos, la Modernización se podría definir en pocas palabras como el proceso a través del cual se busca llegar a la Modernidad. Si esta última es el destino inalcanzable, la Modernización es el interminable camino.

La principal característica que define a lo Moderno es la búsqueda de la Razón como forma de alejarse del pensamiento teológico; por ende, la Modernización es el proceso a través del cual se persigue constantemente este raciocinio ideal, al mismo

⁴ Ser moderno es encontrarse en un ambiente que promete aventuras, poder, alegría, desarrollo, transformación de uno mismo y del mundo, y que, al mismo tiempo, amenaza con destruir todo lo que tenemos, todo lo que conocemos, todo lo que somos. Los ambientes y las experiencias modernas traspasan todas las fronteras [...] se puede decir que la modernidad une a toda la humanidad. Pero se trata de una unidad paradójica, una unidad de desunión [...] ser moderno es formar parte de un universo en el que, como dijo Marx “todo lo que es sólido se evapora en el aire” (Anderson, 2004).

tiempo que se desecha lo que hasta hace unos segundos atrás se consideraba moderno, para convertirse en el nuevo referente de lo viejo.

Modernización implica una concepción de desarrollo fundamentalmente rectilíneo, un proceso de flujo continuo en el que no hay una auténtica diferenciación entre una coyuntura o época y otra, a no ser en términos de una mera sucesión cronológica de lo viejo y lo nuevo, lo anterior y lo posterior, categorías sujetas a una incesante permutación de posiciones en una dirección, a medida que pasa el tiempo y lo posterior se convierte en lo anterior y lo nuevo en lo viejo. (Anderson, 2004, 112)

Si bien en esta cita Anderson concibe a la Modernización como un proceso rectilíneo, tomando en cuenta concepciones como la antes expuesta de Viano, podría imaginarse más bien como un círculo que se repasa incontables veces, o incluso como una espiral —ascendente o descendente— pero, en el que al fin y al cabo, siempre se termina pasando por lugares conocidos.

Sea una visión u otra —la rectilínea o la espiral— desde una concepción muy general, se entiende a la Modernización como el proceso incesante y hasta cierto punto convulso, mediante el cual el ser humano “Moderno” busca alejarse de lo viejo, caduco y teológico; y acercarse tanto como le es posible a lo nuevo, moderno y racional. Este proceso, como se puede intuir por su definición y el apartado anterior, está plagado de momentos que se concibieron como modernos, para después convertirse en una parte más de aquello que se busca evitar. La Modernización es el círculo que dibuja el perro mientras persigue su cola.

Quizás una de las figuras más importantes en el planteamiento de la teoría de la modernización y el desarrollo es Walt Whitman Rostow, quien desarrolló el modelo de Etapas del Crecimiento Económico. Este modelo plantea que existen 5 etapas, de duración variable, que cada nación debe atravesar para conseguir crecimiento económico y desarrollo en general: 1) la sociedad tradicional; 2) precondition para el despegue; 3) el proceso de despegue; 4) el camino hacia la madurez; y 5) una sociedad de alto consumo masivo (Reyes, 2001).

Si bien en otras corrientes más técnicas se concibe a la Modernización como un proceso o un conjunto de procesos, se le asocia también con “la formación de capital y la movilización de recursos, al desarrollo de las fuerzas productivas y al incremento de la productividad en el trabajo” (Habermas, 1989, 12) e incluso, con la

introducción de un régimen neoliberal; en esta ocasión la definición general que se da, no busca asociar este proceso modernizador con una corriente específica más allá de lo que generalmente se concibe como Modernidad.

Finalmente, si bien el Modernismo no es un concepto central para los temas a tratar en este escrito, se considera necesario definirlo, principalmente para que este no sea utilizado de manera incorrecta como equivalente a los dos conceptos anteriores. En pocas palabras, el Modernismo es un movimiento social y principalmente artístico identificado principalmente entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX y cuyo impacto se vio reflejado en diversas disciplinas como la arquitectura, la pintura y por supuesto, la literatura.

El Modernismo, surge como una expresión necesaria de las diversas vivencias y experiencias que el proceso modernizador genera en el individuo. En palabras de uno de sus principales estudiosos, Marshall Berman, los procesos históricos que componen la Modernización

Han nutrido una asombrosa variedad de ideas y visiones que pretenden hacer de los hombres y mujeres los sujetos tanto como los objetos de la modernización, darles el poder de cambiar el mundo que está cambiándolos, abrirse paso a través de la vorágine y hacerla suya. A lo largo del siglo pasado, estos valores y visiones llegaron a ser agrupados bajo el nombre de 'modernismo'. (1988, 4)

De esta forma, aunque se reconoce generalmente como un elemento meramente artístico, resultaría más atinado describirlo como un testimonio cultural del efecto que el camino desenfrenado hacia la Modernidad ha tenido sobre generaciones enteras.

Con estos tres conceptos bien definidos, es posible identificar su relación y el efecto que han tenido el uno sobre el otro: la Modernización es el conjunto de procesos que llevan a la Modernidad, y el Modernismo es el testimonio de los efectos que este proceso ha tenido sobre la población a nivel cultural.

Ahora bien, el hecho de que, como se mencionó en líneas anteriores, los objetivos que persigue el proceso modernizador no sean del todo claros y traigan consigo un carácter forzosamente confuso, convulso e incluso esquizofrénico; no ha impedido que la producción artística y el impacto cultural del Modernismo atestigüen la capacidad creativa del ser humano incluso en estas circunstancias. Como lo

menciona Nestor García Canclini en su libro *“Culturas Híbridas”*: “La hipótesis más reiterada en la literatura sobre la modernidad latinoamericana puede resumirse así: hemos tenido un modernismo exuberante con una modernización deficiente” (1989, 65).

Incluso tomando en cuenta que son la Modernidad y la Modernización los conceptos que se retomarán en mayor medida en este escrito, no se quisiera pasar por alto los vestigios que el Modernismo ha dejado, evidencias claras del carácter errático de la humanidad moderna e incluso, de su oposición a la Modernización como proyecto unificador determinado por momentos y grupos específicos.

Con estas definiciones en mente, el siguiente apartado busca, al igual que este lo hizo con “lo moderno”, aclarar qué compone la visión de “lo global”, cómo se le ha definido y los impactos que ha tenido a lo largo de su conceptualización.

2.3 Lo Global

Hablar de lo global puede resultar menos abstracto que hablar de lo moderno. En un primer acercamiento, entendemos lo global como todo aquello referente al mundo. Sin embargo, el discurso de lo global tiene todo un bagaje ideológico detrás, el cual es de suma importancia conocer y comprender para dar una mirada crítica al tan popular proceso de globalización y evaluar de manera objetiva los efectos que este tiene sobre la vida cotidiana a un nivel nacional y por supuesto a nivel local.

Asimismo, si bien la idea de globalización siempre se concibe como hermanada con lo moderno, es importante no olvidar el apartado anterior y considerar, una vez entendido el discurso del proceso globalizador, los efectos que estos elementos —lo moderno y lo global— tienen el uno sobre el otro y por supuesto, sobre el rumbo que se va trazando para la humanidad con base en sus discursos.

En este apartado nos acercaremos a tres conceptos centrales que conforman y ayudan a comprender qué es lo global: la globalización, el globalismo y la homogeneización. Como en el apartado de Lo Moderno, uno complementa al otro y las ideas que los conforman están por completo entrelazadas, por lo que la comprensión de todos es vital.

Resulta de suma importancia apuntar que a lo largo de los años distintas palabras se han utilizado para distinguir varios conceptos entrelazados entre sí. De esta forma, puede darse el caso de que para cierto autor las diferencias entre conceptos

como globalismo, globalidad y globalización, sean distintas a las que alguien más puede señalar en otro momento.

Se ha dado el caso, durante el proceso de revisión de documentos, en el que se encuentran textos en que estas palabras se usan incluso como si fueran intercambiables o su definición es opuesta entre un autor y otro. Por esta razón y con el fin de que cada concepto sea fácilmente identificable y se entienda en qué contexto y sentido se está utilizando, las definiciones aquí vertidas y analizadas serán principalmente aquellas plasmadas por Ulrich Beck en su escrito de 1998 “*¿Qué es la Globalización? Falacias del Globalismo. Respuestas a la Globalización*”.

El origen de “lo global” se ha identificado desde fechas tan antiguas como el año 1492 con el encuentro del entonces conocido como Nuevo Mundo, hasta sucesos tan recientes como la caída del muro de Berlín en 1989⁵. La realidad es que el proceso globalizador ha tenido una gestación de larga data y han sido una serie de sucesos los que han marcado el camino hacia la forma de intercambio —económico, cultural y de información— que se vive actualmente.

A esta serie de sucesos que no han hecho más que reforzar la idea de que existe una Sociedad Mundial, conformada por todas las relaciones sociales que no están integradas en ni determinadas por la política del Estado Nacional, y que la tesis de los espacios cerrados es ficticia (Beck, 1998, 33) es a lo que se le conoce como Globalidad. Este concepto implica el incremento de las relaciones internacionales en un sentido amplio, que corresponde a múltiples aspectos de la vida social.

La globalidad puede entenderse como el primer acercamiento, en un inicio meramente empírico, a través del cual se hace evidente que el intercambio entre diversos grupos es constante y no puede delimitarse a través de figuras como el Estado Nacional. Si bien el límite entre Globalidad y Globalización puede en ocasiones ser borroso, la realidad es que un concepto compone al otro. Mientras la globalidad es el hecho mismo de este intercambio y su inevitable crecimiento el cual tiene como resultado una nueva concepción de modernidad, la Globalización podría

⁵ Cabe aclarar que, además de estos dos puntos en el tiempo, a lo largo de la historia diversos momentos se han señalado como posibles fechas de inicio para el proceso de Globalización. Sin embargo, al no ser este un estudio histórico del término, ni ser relevante a la definición a la que se busca acercarse, nos limitaremos a entender los distintos momentos de la Globalización como evidencia del proceso que esta misma conforma. En otras palabras, entendiendo la Globalización como un proceso constante y que sigue en curso, determinar la fecha de su inicio no tiene ninguna importancia conceptual y podría incluso restringir la concepción de la amplia influencia que dicho proceso ha tenido en la interacción humana a lo largo de la historia.

entenderse como el proceso en virtud del cual se da el intercambio entre Estados Nacionales y los cambios que a su vez genera.

Sobre las dos fechas que se plantearon al inicio del apartado anterior como posibles orígenes de lo que se concibe como “Lo Global”, aunque su origen no es determinante para su definición, podemos identificar una similitud muy clara entre ambos sucesos, y los muchos otros que se han señalado como inicio de la Globalización: la destrucción de barreras (físicas o sociales) que impedían o hacían más lento el intercambio económico, social y cultural entre distintos grupos. No está de más aclarar que el hecho de que esta vía de intercambio se abriera no representa necesariamente que el intercambio haya sido equitativo ni benéfico para todas las partes, pero este tema se tocará más adelante.

En resumen, la Globalización se puede entender, desde esta primera aproximación, como el proceso a través del cual distintos grupos alrededor del mundo han tenido un mayor intercambio a distintos niveles. Esta primera delimitación de la Globalización tiene por supuesto un impacto en todos los ámbitos de la vida humana,

la globalización no es sólo un fenómeno económico, también es educativo, científico, tecnológico, político y cultural, lo que lleva a una creciente internacionalización en estos campos. Los intercambios a escala mundial no sólo son de mercancías, de bienes y de servicios, sino también de conocimientos, de ideas y de valores. (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2018, 22)

Entre todos estos ámbitos se encuentra, por supuesto, lo político.

La concepción original del Estado Nacional se encuentra anclada a los ideales de la primera modernidad, siendo el gobierno al frente de este quien lleva la batuta respecto al camino que se debe seguir para alcanzar la razón perseguida. Este Estado Nacional está limitado por el territorio y sus posibilidades de expansión son muy pocas y las que había eran sólo bajo un régimen colonizador, por lo que el cuestionamiento a los paradigmas modernizadores planteados por el gobierno en turno, era casi nulo.

De acuerdo con Ulrich Beck existen ocho razones principales por las que el proceso globalizador es irreversible y que hacen que esta primera concepción del Estado Nacional, como ente aislado, se modifique:

1. El ensanchamiento del campo geográfico y la creciente densidad del intercambio internacional.
2. La revolución permanente en el terreno de la información y las tecnologías de comunicación.
3. La exigencia de respetar los derechos humanos.
4. Las corrientes icónicas de las industrias globales de cultura.
5. La presencia de actores internacionales con cada vez más poder.
6. La pobreza global.
7. Los atentados ecológicos globales.
8. El problema de los conflictos transculturales en un lugar concreto (Beck, 1997, 28).

Son estos actores internacionales mencionados en el punto 5, así como la atención a los problemas o intereses que rebasan los límites geográficos los que han llevado al entramado entre los Estados Nacionales y que han desarrollado una nueva dinámica de poder en la que no es sólo el gobierno quien puede determinar el rumbo de la estrategia Modernizadora, sino que esta se ve nutrida por una serie de orientaciones, identidades e intereses varios.

Esta nueva concepción de modernidad no puede verse limitada a sucesos ni actores locales. Por el contrario, debe tener la capacidad de entender y aprehender estos vínculos transnacionales y el impacto que tienen en las dinámicas de poder. De esta forma, Beck define a la globalización como el proceso “que crea vínculos y espacios transnacionales, revaloriza culturas locales y trae a un primer plano terceras culturas” (1997, 36).

Si bien esta definición bastará hasta este punto para entender el proceso que representa la Globalización, es necesario enfatizar que esta revalorización de culturales locales se ve también influenciada por paradigmas anteriores y por la diversidad de actores en posiciones de poder. En otras palabras, si bien la Globalización representa una posibilidad de visibilización, no siempre tiene este

efecto en los diversos grupos que conforman la diversidad. Más adelante se analizará más a profundidad este fenómeno.

Finalmente, al igual que sucede con el Modernismo, es necesario definir qué se entiende por Globalismo, no tanto con el objetivo de hacer más profundo nuestro entendimiento de lo Global, sino, por el contrario, para acotar términos más definidos y evitar el uso incorrecto de los mismos a lo largo del texto. Si bien la Globalización es un concepto sumamente extenso y complejo que contempla diversos ámbitos de la vida humana, el globalismo puede simplemente entenderse como la visión economicista dentro de todo este proceso. Como lo menciona Beck,

Por Globalismo entiendo la concepción según la cual el mercado mundial desaloja o sustituye al quehacer político; es decir, la ideología del dominio del mercado mundial o la ideología del liberalismo. esta procede de manera monocausal y economicista y reduce la pluridimensionalidad de la globalización a una sola dimensión, la económica, dimensión que considera asimismo de manera lineal, y pone sobre el tapete (cuando, y si es que, lo hace) todas las demás dimensiones. (1998, 26)

Estos Estados Nacionales no sólo se ven relegados por otros actores transnacionales en el sentido de que ya no poseen la capacidad exclusiva de delimitar el rumbo de la Segunda Modernidad, como se explica en el concepto de Globalismo; sino que también ven reducida su influencia sobre el quehacer del individuo dentro de su territorio, al ser confrontada por los principios del liberalismo que plantea el Globalismo. El Mercado Mundial pasa a ser el factor determinante en el actuar individual y colectivo, buscando reducir cada vez más la intervención del Estado en el mismo.

Quizás parezca interesante al lector notar que gran parte de estos conceptos, independientemente de sus matices y variantes pueden ser definidos casi de forma intuitiva y que prácticamente todo ser humano inmerso en un sistema capitalista no sólo ha tenido contacto con estas ideas de cultura, modernidad y globalización, sino que también las entiende y podría definir las, incluso si esto fuera con un lenguaje mucho más sencillo o limitado que los autores a quienes hemos citado con anterioridad.

Esto se explica por el hecho de que ninguna de estas visiones del mundo nos es ajena y nos vemos constantemente bombardeados por ellas. Los medios que

consumimos y los discursos políticos que se nos presentan, independientes del partido o del periodo electoral, han repetido durante décadas fórmulas parecidas en las que lo global, lo moderno y lo cultural son factores centrales, muchas veces abstractos, pero siempre presentes como ejes de la mayor importancia.

Y sí, la cuestión cultural es sin duda central en la definición del “yo”, lo moderno ha marcado por años el rumbo que tomamos “nosotros” y lo global ha sido uno de los caminos principales en la comprensión de “los otros” y “nosotros” interconectados. Esta revisión sobre los pilares que han determinado la visión del mundo de las sociedades, al menos de las occidentales, por las últimas décadas, nos permite no sólo posicionarnos en cómo y por qué pensamos nuestra realidad, sino que también nos permitirá entender que los discursos que tanto se han repetido y que nosotros mismos terminamos repitiendo, tienen un origen ideológico, corrientes diversas que los cuestionan e incluso los critican y una agenda que buscan justificar y cumplir.

El ser críticos en nuestra definición del mundo no implica negar todo lo que existe ni mucho menos intentar frenar el rumbo actual para imponer una “correcta forma de vivir”, por el contrario, esta crítica a cuestiones tan básicas de cómo (nos) percibimos debe ser un esfuerzo constante y consciente en la búsqueda de una construcción que, tomando en cuenta la realidad de nuestro contexto, sea también coherente con su diversidad y no se permita jamás consumir y replicar un discurso que no haya entendido, cuestionado y criticado antes.

III. La educación indígena como proyecto político en la historia de México (1921-2000)

El concepto de educación indígena puede comprender distintos momentos y analizarse desde diversos ángulos. A fin de cuentas, cualquier aprendizaje que se haya impartido a quienes un indicador u otro clasifican como indígenas, puede catalogarse como educación indígena. Palabras como *telpochcalli* y *calmecac*, que nos remontan a lecciones aprendidas durante el paso por la educación básica, pueden englobarse entre los referentes que tenemos sobre la educación indígena, así como ideas contemporáneas como las escuelas rurales o campesinas, que muchas veces han englobado lo indígena a pesar de no comprender del todo sus matices. Así, la idea de educación indígena resulta ser un recurso determinado y delimitado por quienes lo nombran, más que por quienes lo componen.

La idea de clasificar la enseñanza impartida a cierto grupo como “educación indígena” alude a la idea de que existe una educación no indígena, educación a secas. En este sentido, al ser lo indígena este referente de “lo otro”, se puede intuir que el concepto de educación indígena comienza a utilizarse al momento en que, como resultado de la llegada de españoles al actual territorio mexicano, surgió en el territorio nacional una población quizás no mayor en número pero sí con el poder suficiente para autodefinirse dentro de la norma y hacer de quienes habitaban el territorio desde antes, los indígenas, la otredad.

Desde esta perspectiva, la educación indígena fue desde sus inicios, tendencia que se ha repetido a lo largo de la historia, creación de un grupo que no se reconoce ni se nombra indígena y que en muchas ocasiones no se ha interesado por conocer las necesidades formativas del grupo al que pretende educar. Como resultado evidente de esto, la educación indígena, creada, nombrada y definida en sus orígenes por población no indígena, ha sido y muchas veces ha prevalecido como una herramienta de control sobre estos grupos.

Desde este momento, queda en evidencia que la educación en general, pero especialmente la educación dirigida a poblaciones específicas, en este caso los indígenas, no se compone de acciones aleatorias ni tiene como único objetivo la transmisión del conocimiento que hasta ese entonces se tenía al alcance. Por el contrario, incluso el programa educativo más básico tiene detrás una serie de

principios ideológicos y filosóficos, incluso si estos no son del todo explícitos, así como una serie de intereses políticos de los actores que participaron en su creación.

La educación es quizás una de las herramientas más útiles en la formación de un proyecto político. La capacidad de influir en la visión individual del mundo y de la sociedad en la que vive, sin la necesidad de ejercer violencia física o de acabar con poblaciones enteras —aunque, como es el caso, ambos escenarios no son excluyentes uno del otro— resulta sumamente conveniente, principalmente en proyectos políticos de largo plazo, que tienen como objetivo un impacto ideológico y por supuesto cultural.

Y si bien la educación indígena puede comenzar a estudiarse desde muchos momentos, dependiendo del objetivo y los elementos que de su estudio se desee extraer, en este trabajo en específico el año de inicio será 1921. Cien años después de que oficialmente terminará el proceso que llevó a la independencia de México como nación y en los últimos años del proceso revolucionario comenzado en 1910.

El año 1921 puede parecer un momento al azar entre las diversas coyunturas que dieron paso a lo que hoy se conoce como Educación Intercultural, sin embargo, en el marco de este trabajo como un proyecto enfocado en la visión politológica y de la Administración Pública, el hecho de que en 1921 se haya creado la Secretaría de Educación Pública (SEP), no sólo nos dará una visión de la educación inmersa en un contexto institucional —que se explica más adelante—, sino que también ayudará a entender cómo un proyecto político se conforma y traduce en leyes, instituciones, programas y por supuesto discursos, los cuales se incorporan en el ADN mismo de la educación que en ese momento se imparte y que nace de este mismo proyecto.

Para dar un poco más de contexto político-social del año 1921 que nos permita entender mejor los procesos que después se estudiarán, sin necesidad de que sea esta una recopilación histórica, podemos resaltar dos personajes principales: Álvaro Obregón y José Vasconcelos.

Obregón, entonces presidente de México, es reconocido como el caudillo por excelencia, tras el largo y destructivo proceso de la Revolución, era necesario unificar a la nación alrededor de una figura que no sólo fuera fuerte, sino que lograra agrupar a la mayor parte de las facciones que un momento u otro se enfrentaron. Su gobierno no se vio exento de momentos de incertidumbre y posibles rebeliones, lo que llevó al inicio de un proceso que culminaría hasta el gobierno de su sucesor,

Plutarco Elías Calles y que tenía como objetivo “institucionalizar la actividad política, limitar la autonomía de los caudillos locales y diversificar y organizar las bases de poder [...] aunque controlando siempre desde arriba su actividad y demandas” (Meyer, 1976, 1186).

Así, en este primer momento, concluyendo casi el proceso revolucionario, Obregón se convirtió en la figura alrededor de la cual se consolidaron, o ese era el discurso, los ideales de la Revolución. Gracias a su historial militar, contó con el apoyo de líderes locales y el respaldo de algunas figuras marciales. Asimismo, consolidó un gabinete compuesto por diversas figuras, no todas del ámbito militar, las cuales tendrían influencia importante en su propio gobierno y en movimientos posteriores.

Entre estas figuras se encuentra José Vasconcelos, quien durante el gobierno interino de Adolfo de la Huerta, previo a la presidencia de Obregón, sería nombrado titular del Departamento Universitario de Bellas Artes, cargo que conllevaba la rectoría de la Universidad Nacional de México. Este primer paso fue determinante en la formación de la SEP, al ser Vasconcelos uno de los principales defensores de la necesidad de una acción nacional, bajo un régimen federal, hacia la educación laica, gratuita y obligatoria; que se venía propugnando desde hace algunos años, pero con alcances locales y dispersos.

Ya con Álvaro Obregón como presidente, el 3 de octubre de 1921 se publicó el decreto en el Diario Oficial de la Federación (DOF) a través del cual se creó la Secretaría de Educación Pública (Diario Oficial de la Federación, 1921, 1), de la cual Vasconcelos fue nombrado titular sólo 9 días después de su creación. Vasconcelos trajo consigo ideas que había trabajado desde su posición como rector de la Universidad Nacional, creando dentro de la Secretaría los departamentos Escolar, de Bibliotecas y de Bellas Artes; los cuales conformaron los principales ejes de su trabajo al frente de la SEP (Secretaría de Educación Pública, 2015).

Los apartados que conforman este segundo capítulo se componen de momentos coyunturales que, a juicio personal, han marcado de forma importante el proyecto político y administrativo de la educación básica en México, específicamente su diseño y aplicación para poblaciones marginadas, esto desde el ya mencionado periodo pos-revolucionario y hasta el inicio del siglo XXI, marcado en México por la alternancia partidista.

3.1 La Educación en el Marco de las Instituciones

El proceso mediante el cual Álvaro Obregón se erige en la figura del caudillo y se respalda de organismos como la SEP para conformar un proyecto político que marque el rumbo del país después de un proceso revolucionario, es a lo que nos referimos cuando mencionamos el estudio de la educación en el marco de las instituciones. Si bien la idea de institución puede entenderse como cualquier Secretaría o Departamento creados por el gobierno para la atención de un problema específico, estas figuras hacen referencia tan sólo a una parte de todas las instituciones que dan forma y definen el comportamiento y las interacciones de una sociedad.

Douglass North, economista e historiador estadounidense, conocido por su estudio de las instituciones, ha hecho quizás la definición más concisa y clara de las mismas, ya que para North las instituciones no son más que “las reglas del juego”. ¿De qué juego? De toda interacción entre seres humanos. Estas reglas del juego pueden conformarse no sólo de reglas formales, como leyes u organismos creados a partir de estas, sino también de procesos de cumplimiento y prácticas cotidianas que estructuran las relaciones entre individuos a distintos niveles (Hall, citado por Thelen y Steimo, 1992, 2).

En la cuestión educativa, las instituciones que habían existido hasta ese momento se habían conformado de prácticas cotidianas en las que entidades privadas o instituciones no gubernamentales, como la iglesia o cualquier otra agrupación local, se habían hecho cargo de impartir la educación que les era conveniente y les parecía pertinente. Con esto, se quiere aclarar que si bien la educación en México ya existía en un marco institucional al ser estos acuerdos tácitos parte de las “reglas del juego”; es con la creación de la “Ley Orgánica de Educación Pública” y posteriormente de la Secretaría de Educación Pública y las leyes que la fundamentan, que se creó un nuevo marco de reglas formales para delimitarla y regirla.

Este marco de nuevas reglas no sólo facilita la creación de una estructura burocrática⁶ con ramificaciones y puestos definidos para llevar a cabo acciones

⁶ La burocracia o el poder “desde el escritorio” es una forma de organización utilizada en distintas entidades tanto gubernamentales como privadas, que tiene como objetivos principales la eficacia y la eficiencia en la atención de las cuestiones atendidas por dicha entidad y que, como lo plantea Weber, tiene como valores inherentes la especialización, jerarquía, especificidad en las funciones, escalas de pago, consideración del mérito y neutralidad de los funcionarios para llevar la administración de manera tranquila y ordenada (Rosenbloom, 1999, 839-860).

dirigidas a un proyecto educativo que vaya de la mano con el rumbo general del gobierno, en este caso, la Institucionalización —en el sentido formal— de la Revolución; sino que también facilita la integración de este proyecto educativo en un marco federal con mayor alcance e integración entre las partes que la componen.

Sin embargo, este mismo contexto institucional no puede sólo analizarse desde la perspectiva pragmática de la eficacia y la eficiencia. Principalmente en cuestiones educativas, existen una serie de elementos que, de no tomarse en cuenta, pueden llevar a que la experiencia escolar, ahora como parte de un proyecto político con fines específicos, deje de ser una experiencia centrada en el alumno, el profesor y su intercambio a través de la transmisión de conocimiento, para convertirse en un indicador más del avance del gobierno en turno.

En este caso, si bien el carácter federal que se propuso instaurar en el programa educativo liderado por Vasconcelos y la SEP, planteaba una serie de ventajas para su implementación así como un avance a nivel nacional que pudiera ser homogéneo, también venía arrastrando una serie de vicios de décadas anteriores entre los que podemos resaltar: la imposición del español como lengua necesaria para acceder a la educación —clara herencia de la conquista— y, a pesar del carácter local de las instituciones educativas previas a la SEP, un claro desprecio por la herencia cultural y las prácticas cotidianas de los diversos grupos dentro de las localidades, o adyacentes a ellas, que impartían la educación.

Con estos vicios en mente, que más adelante se analizarán respecto al impacto que tuvieron y siguen teniendo en el proyecto educativo y su incorporación a los distintos proyectos políticos, resulta sumamente enriquecedor rescatar la clasificación realizada por Gunther Dietz y Laura Mateos respecto a la educación y las distintas funciones que esta puede tener, dependiendo del discurso político en el que se plantee y las necesidades que tenga el proyecto que de este discurso surja (2011, 49-60).

Las categorías de Dietz y Mateos se centran en una educación enmarcada en la diversidad cultural y la interculturalidad. Tomando en cuenta el momento al que nos referimos al mencionar la creación de la SEP, así como el contexto multicultural de México, podemos afirmar que la educación en este país por el carácter mismo de su población es intercultural, ya que no sólo se reconoce la diversidad de grupos y pueblos, sino que estos están en constante intercambio, muchas veces compartiendo territorio por su ubicación original o por procesos migratorios. Por lo

anterior, resulta sumamente útil respecto al tema que se maneja a lo largo de todo este trabajo, y a continuación se reproduce brevemente.

1. **Educación para asimilar/compensar:** Proceso unidireccional de adaptación cultural del alumnado hacia los cánones hegemónicos.
2. **Educación para diferenciar/biculturalizar:** Basada en el principio de que todas las comunidades con características distintivas tienen derecho a una educación específica. Se enseña la lengua y cultura de origen, sin embargo, el fin último puede seguir siendo la homogeneización.
3. **Educación para tolerar/prevenir el racismo:** Primer intento de ampliar la interculturalización educativa, incluyendo también a los educandos de la sociedad mayoritaria promoviendo el respeto intercultural y la tolerancia.
4. **Educación para transformar:** Esta corriente pretende ir contra la tendencia paternalista de la acción intercultural, buscando rescatar una visión societal más amplia aportada por el antirracismo, así como democratizar las instituciones escolares y extraescolares de una sociedad.
5. **Educación para interactuar:** Además de extender la educación intercultural a quienes pertenecen a la sociedad mayoritaria, esta corriente busca rescatar la noción de empoderamiento, así como rescatar el ámbito escolar como foco del aprendizaje cooperativo. Bajo esta noción, el estudiante no sólo absorbe conocimiento, sino que lo construye a través de la propia experiencia.
6. **Educación para empoderar:** Esta corriente educativa busca empoderar a determinados grupos marginados, de aquí su carácter sectorial, a través de cuotas de participación político-educativas que contrarresten la injusticia existente.
7. **Educación para descolonizar:** Esta visión educativa, fundada en principios poscoloniales, busca superar los paradigmas dicotómicos que la visión colonial ha impuesto tanto en la educación como en las distintas formas de interacción en sociedades diversas. Así, la condición de colonialidad en sí misma, ya no se percibe como el paso anterior o el obstáculo a eliminar para acceder a la modernidad; por el contrario, lo colonial y lo moderno pueden coincidir y convivir (Dietz y Mateos, 2011, 49-60).

Estos objetivos, por supuesto, son determinados por todo el sistema institucional que define el terreno en que se crean las estrategias para la educación intercultural. Asimismo, es importante recalcar que no son momentos excluyentes entre sí ni que uno debe suceder al otro; por el contrario, estas clasificaciones responden enteramente al sistema político y social en el que se gestó el proyecto político, en los actores que lo componen, sus intereses y el discurso a través del que se tiene un acercamiento a la diversidad cultural.

La educación intercultural en México, se ha visto matizada por un carácter asimilador en distintos momentos de su evolución. La educación para asimilar y/o compensar, como la nombran, se origina de una visión “unidireccional de adaptación cultural del alumnado hacia los cánones hegemónicos [...] opta por la estrategia de ignorar a los diferentes” (Dietz y Mateos, 2011, 49). Como se puede ver, la educación para asimilar tiene muchas coincidencias con la visión monocultural analizada en el capítulo anterior.

De esta forma, la idea de una educación basada en una sola lengua y que imponía los saberes de figuras locales, generalmente clericales o privadas, a la que se enfrentó Vasconcelos al momento de asumir la dirigencia de la SEP, tenía una tendencia asimilatoria que, si bien se había intentado combatir a nivel regional, tuvo un impacto sumamente fuerte en la cultura nacional, que sólo un proyecto federal podría revertir, o eso es lo que se esperaba.

Si bien el proyecto educativo de Vasconcelos a la cabeza de la SEP, concibió distintos tipos de escuelas: la escuela rural, la misión cultural, la escuela indígena y la escuela de capacitación para maestros rurales, así como campañas de alfabetización y la introducción de un programa de bibliotecas públicas (N. Gutiérrez, citado por Bello, 2007, 21), también es cierto que su mayor atención estaba centrada en el proyecto de alfabetización —en español, claramente— y en una educación nacionalista.

Incluso antes de aprobarse la propuesta educativa que el futuro secretario de educación había diseñado desde años anteriores, algunos legisladores contemporáneos a él presentaron sus propias interpretaciones de lo que, a su parecer, debía ser el proyecto educativo que se implementara en este México con un nuevo rumbo institucional; en palabras de Vasconcelos:

Hubo quién la quería dedicada nada más a la enseñanza rural; quién más pretendía que todo el esfuerzo se dedicase a los indios, mientras otros codiciaban el honor de forjar el nuevo organismo creándole departamentos y secciones a su fantasía. Inmediatamente comencé a fulminar por la prensa y en privado a los entrometidos. Desafiando sus vanidades, insistí en que lo único procedente era aprobar los planes según los cuales estaba funcionando ya, de hecho, un organismo que necesitaba el espaldarazo de la legalidad para perpetuarse. (Archivo General de la Nación, 2017)

Si bien puede argumentarse que cualquier proyecto requiere una base homogénea para implementarse correctamente, la realidad es que en el aspecto educativo, el carácter nacionalista y basado en la castellanización de este proyecto, sentaron las bases que hasta ahora permean en la educación nacional, aunando a los vicios ya presentes en los proyectos locales, pero sumándoles además el carácter federal y el soporte de todo un aparato gubernamental. En otras palabras, al igual que los ideales y proyectos de la Revolución con el mandato de Obregón y después con la creación del PNR, la SEP se izó como el estandarte de la institucionalización de la Educación para Asimilar.

La población indígena no sólo eran considerados como “los otros” sino que, dentro de su carácter de otredad, debían asimilar lo que les era ajeno como deseable. La noción de una nación única, a pesar de pocas veces ser incluidos en ella; así como de una sola lengua, a pesar de no hablarla o conocerla muy poco, eran ahora los ideales que la educación impulsada por la SEP imponía y priorizaba frente a sus necesidades como grupos con características propias.

Así, instituciones como la Casa del Pueblo, dependiente de la Jefatura del Departamento de Educación y Cultura Indígena de la SEP, se convirtieron en recursos educativos que, retomando un discurso con miras al desarrollo y su aceleración a nivel nacional, buscaba “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” (Fuentes, citado por Bello, 2007, 22).

Con esto se vuelve evidente el hecho de que, más allá de que existieran grupos con ideas propias de modernización y con una claridad en sus necesidades, al experimentarlas diariamente, el discurso que permeó las instituciones formales y

que finalmente determinó el rumbo de un proyecto político completo y por consiguiente, del proyecto educativo que lo sustentaba, es aquel defendido por ciertos personajes con recursos específicos, capaces de definir cuál es el rumbo modernizador, incluso si este no toma en cuenta o incluso elimina a una parte de la población que no se acopla o no cabe en este molde de modernidad.

3.2 El Indigenismo Estatal

Posterior a la dirigencia de Vasconcelos, con José M. Puig al frente, la SEP continuó creando una serie de instituciones en el sentido formal, cuyo único objetivo era la castellanización de los grupos indígenas, como medio para continuar con el proyecto vasconcelista. Hasta 1930 estos proyectos, entre los que podemos mencionar la Casa del Estudiante Indígena y posteriormente los internados de educación indígena, los cuales innovaron respecto a proyectos anteriores ya que no buscaban educar sólo a los indígenas que migraran a la ciudad o a regiones más pobladas, sino que se basaban en la idea de llevar la educación a la propia región indígena (Bello, 2007, 24), objetivo que se complejizaría con el paso del tiempo y la creciente movilización de ciertos grupos.

Con esta estrategia en mente fue que se dio inicio a un nuevo proyecto político por parte del Estado, que sería conocido en la década de los 30 como Indigenismo. Bajo este nuevo discurso, el indio no era ya el individuo diferente cuya lengua, creencias y costumbres eran consideradas un obstáculo para el desarrollo del país que debía ser eliminado, por el contrario, y como suele suceder con los proyectos hegemónicos, el Estado se apropió del discurso del indio y de sus reivindicaciones, convirtiéndose el Estado en el portador de la indianidad, quitándole así esta característica al indio mismo.

En otras palabras, el Estado Indigenista se apropió de lo indígena y lo resignificó a su conveniencia, no ya como una serie de características propias de individuos y grupos en constante evolución, sino como una expresión de un pasado comunitario —los poderosos aztecas, los sabios mayas— “que debía disolverse en cuanto pasaba a formar parte de una identidad nacional homogénea” (Roitman, 2005, 179).

El discurso que de ahí se generó en el que todos los mexicanos compartían un mismo pasado indígena y por lo tanto, un mismo rumbo marcado por el mestizaje y la educación impartida por el Estado, no sólo disfrazaba la misma corriente

educativa asimiladora pretendiendo darle un tinte de inclusiva, sino que iba más allá, negando por completo las características individuales que entonces, y actualmente, componen a los indígenas como actores contemporáneos, vigentes, en constante evolución y a los que es imposible encasillar en un solo grupo sin tomar en cuenta los factores específicos de cada grupo. Bajo el marco de esta unidad nacional homogénea, el interés principal deja de centrarse en las necesidades del individuo, para poner su atención en las necesidades económicas y sociales que se buscan como nación.

También puede identificarse aquí la construcción del “mito del indígena”, por llamarle de alguna manera, que se mantiene hasta la actualidad en la percepción general y que se basa en dos concepciones principales: la primera es que el indígena como individuo es sólo parte del pasado compartido del mexicano; la segunda, que surge a raíz de la primera, presenta la idea de que, al ser el indígena un personaje de libros de historia, ya no es posible su evolución individual. En otras palabras, el indígena no comparte el mismo proceso que otros grupos o ciudadanos en el que estos tienen contacto con distintos estímulos externos, gracias a los cuales evoluciona su forma de pensar, hablar, creer y convivir.

Evidencias de este “mito del indígena” quedan sin duda plasmadas en las distintas expresiones artísticas de la época: desde el muralismo hasta la época de oro del cine mexicano, el arte fue, como siempre, fiel testimonio y quizás una de las evidencias de más fácil acceso en la actualidad, de la concepción de lo y el indígena en México.

De esta forma, se crea una imagen congelada en el tiempo del indígena asociada con características físicas y culturales específicas, las cuales se consideran como requisitos indispensables para entrar en esta categoría. Sólo quien hable cierta lengua, use ciertas vestimentas o incluso, sólo quien ocupe territorios específicos, puede ser considerado indígena. Con el paso de los años, con las políticas con miras a un desarrollo compartido y en un contexto globalizado, esta definición ya no encaja con casi ningún individuo, reforzando así la idea de que ya no existen indígenas, sino sólo ciudadanos mexicanos con un pasado compartido en la indianidad.

Para dar un contexto un poco más amplio del proyecto político dentro del que se desarrolla el Indigenismo Estatal, vale mencionar que su origen —ya que el ejercicio del Indigenismo de Estado es de larga data y antecedió por mucho a quienes lo

originaron como proyecto político— se da bajo el mandato oficial de dos figuras: Pascual Ortiz Rubio y Abelardo L. Rodríguez.

Los mandatos de Ortiz Rubio y Rodríguez, suceden a la fuerte figura del caudillo, Álvaro Obregón, y a Plutarco Elías Calles, el “Jefe Máximo”, quien encarnaba en ese entonces la figura alrededor de la cual se forjaban las instituciones formales, creadas por el Estado mismo para contener las luchas de distintas facciones y evitar que estas buscaran solucionarse a través del enfrentamiento armado. La institución formal más emblemática y que cumplió con esta función en diversos ámbitos es el Partido Nacional Revolucionario (PNR) fundado por Plutarco Elías Calles en 1929 durante el sexenio de Rodríguez, como medida para impedir la dispersión de los distintos grupos que coincidían alrededor de la figura del Caudillo, tras la muerte de este en 1928 (Secretaría de Asuntos Migratorios PRI, 2014).

Así, incluso ya sin ocupar el puesto máximo del Ejecutivo, al estar Calles al frente del Partido, el rumbo político de México obedecía por completo a su voluntad y los puestos estratégicos eran ocupados por personas que sabían alinearse a sus objetivos, como fue el caso de Ortiz Rubio, quien, coincidentemente, ganó la presidencia siendo el candidato de Calles frente a su opositor, el ya mencionado José Vasconcelos, quien arguyó que esto se trató de un fraude electoral y que poco tiempo después se alejaría de la vida política en México, abandonando por completo el proyecto de nación y educativo que había forjado en sexenios anteriores (Medin, 1982, 133-137).

Los sexenios de Pascual Ortiz Rubio y de Abelardo L. Rodríguez siguieron el rumbo del proyecto Vasconcelista en el ámbito educativo, sin embargo, con la introducción del Indigenismo Estatal, muchas de las acciones enfocadas a la población indígena como ente con necesidades específicas, se convirtieron poco a poco en acciones dirigidas al sector agrario en el que se englobaban tanto a indígenas como no indígenas, pero que representaba un grupo de mayor impacto económico para la vida nacional.

Incluso si el indigenismo estatal no negaba del todo la figura del indio, sí la relacionaba con elementos propios del pasado, los cuales eran incompatibles con los objetivos de desarrollo a nivel económico y social que el proyecto institucional de este momento buscaba. Quizás es en este momento donde puede identificarse más claramente la dicotomía creada entre “lo nuevo” y “lo viejo” que se plantea en el proyecto modernizador.

El indigenismo, incluso bajo la premisa de realizar acciones en pro de las comunidades indígenas, lo hacía bajo el entendido de que todo lo que les conformaba como tales: creencias, lengua, vestimenta e incluso formas de intercambio, pertenecía al pasado y, por lo tanto, debía ser eliminado lo más pronto posible para acceder a esta modernidad.

El indigenismo de Estado le niega por completo al indígena la capacidad de ser partícipe de la modernización del país, por lo menos no en calidad de indígena. Dentro del marco de este proyecto político, lo indígena y lo moderno no pueden compartir espacio; el carácter indígena es uno de los obstáculos para que el país conforme su proyecto modernizador y pueda acceder al intercambio, principalmente económico y comercial que se da en un mundo globalizado.

Para poder acceder a este proyecto de nación, el indígena debe dejar de lado su lengua y su sistema cultural y adoptar sólo aquellas características que lo conforman como ciudadano mexicano. Y si hay algo que el Estado permita distinguir al indígena de los otros millones de mexicanos, es su actividad económica, que, bajo esta misma visión homogeneizadora y de “desarrollo” queda reducida al sector agrario; a pesar de que la actividad económica de las poblaciones indígenas, dentro y fuera de su territorio de origen, fuera mucho más amplia.

Así, uno de los grupos principales a los que el PNR y por lo tanto el gobierno mexicano volcaron su atención fue al sector agrario, buscando influir en sus formas de producción y de distribución —económica y de suelo— para incentivar su crecimiento como sector económico y en el proceso, dejando de lado el carácter social de quienes lo conformaban. De esta forma, al indígena le es negada la posibilidad de formar parte del “México Moderno”, a través de programas en teoría enfocados a la atención de esta población, pero con el fin último de la homogeneización de los distintos grupos en un solo colectivo de “ciudadanos mexicanos”.

3.3 Primeros Pasos del Bilingüismo

Aunque Lázaro Cárdenas fue también el “candidato del Jefe Máximo” para las elecciones de 1934 gracias a que, al igual que sus dos predecesores, supo mantenerse fiel y cercano a Calles; a diferencia de Pascual Ortiz Rubio y de Abelardo L. Rodríguez, Cárdenas supo también crear sus propias bases y no depender sólo del apoyo que Calles y el PNR le brindaran. El hasta entonces

Secretario de Defensa, tenía el respaldo de un grupo que probaría ser determinante en el rumbo del país que en ese entonces se estaba forjando: el sector agrario (Rojas, 1980, 41-42).

Gracias a lo anterior, a pesar de que Calles veía en el presidente a la figura que simplemente se encargaría de administrar el gobierno mientras que la política nacional sería controlada por él a través del PNR; durante la segunda Convención del partido, que se llevó a cabo en 1933 y en la que se revelaría el Plan Sexenal que sería liderado por Cárdenas, este grupo agrarista y cardenista logró lo que nunca antes: uno de los puntos, el de la materia educativa, iba en contra de lo que buscaba la política conservadora callista. Se había aprobado que la nueva política educativa sería de carácter socialista, lo que, por supuesto causó revuelo dentro de las filas del Jefe Máximo (Medin, 1982, 140-144).

Ya desde el periodo presidencial de Pascual Ortiz Rubio, Calles había implementado una reconstrucción económica en la que se planteaba una participación general de la población en un economicismo básico que dejaba de lado algunas reformas sociales de la Revolución. Si bien se redujeron algunos de los gastos administrativos para elevar el gasto económico y social, lo cierto es que, desde el triunfo de la Revolución, era el problema agrario el que exigía mayor premura en su solución, y al que, durante este periodo, se le prestó poca atención.

El reparto de tierras fue reducido, pero se incrementó la inversión en crédito agrícola e irrigación. Sin embargo, existían otros problemas como el reparto de tierras a los peones acasillados, la correcta explotación de la tierra, el fomento a la técnica agrícola, las instituciones de crédito y las obras de irrigación, que requerían atención inmediata y que fueron relegados durante el periodo de Calles (Medin, 1982, 96-102).

Con lo anterior, es posible observar por qué un sector como el agrario dio su apoyo incondicional a Cárdenas cuando este prestó atención a sus necesidades y demandas. Durante la creación del Plan Sexenal al que habría de someterse el gobierno cardenista, el sector agrario hace patente su intención de eliminar definitivamente los restos del régimen latifundista para dar paso a la pequeña propiedad, lo cual además de tener un claro impacto en la política económica que hasta entonces se había impulsado, marca de cierta forma el rumbo que llevaría el proyecto político de Cárdenas, por lo menos en sus primeros años (Rojas, 1980, 68).

Con base en estos objetivos planteados para la población agraria, durante el primer año de gobierno de Cárdenas, se creó el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, que se enfocó principalmente en la atención de asuntos socioeconómicos que afectaban a esta población: “fundamentalmente la tenencia de la tierra y las áreas sociales como salud y educación” (Bello, 2007, 28). Posteriormente se acordaría que los centros de educación indígena dependerían de esta institución.

Sin embargo, los primeros esfuerzos del gobierno cardenista para llevar a cabo una educación rural e indígena, no estaban dando los resultados esperados. Recursos como los internados de educación indígena, la escuela rural y las brigadas de penetración cultural revolucionaria indígena no impactaron como se anticipaba en el desarrollo de estas poblaciones y del país en general. Por esta razón, el gobierno de México decidió apoyar y solventar el proyecto indigenista presentado por William Townsend, un misionero cristiano protestante, cuya experiencia había consistido en traducir la biblia y formar un grupo de traductores, a quienes después trajo a México para llevar a cabo la misión de alfabetizar y por supuesto, evangelizar (Herrera, 1983, 189-194).

Con este apoyo se fundó el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) cuya misión era la formación de lingüistas misioneros para que estos se establecieran en distintas comunidades, conviviendo de manera constante con quienes las conformaban. Al mismo tiempo que los lingüistas aprendían sobre la lengua y la forma de vida de estos grupos, analizaban su estructura, poniendo por escrito, basados en el alfabeto latino, estas expresiones lingüísticas que se habían transmitido mayoritariamente de manera oral hasta ese momento.

Asimismo, los miembros del ILV cumplían una función evangelizadora y por supuesto, con un objetivo claro de castellanización. La introducción del protestantismo en estos grupos servía también a un interés económico, al oponerse al “catolicismo oscurantista de entonces que se oponía a la Reforma Agraria” (Bello, 2007, 31). El método utilizado por Townsend y el ILV se conoce también como Método de Enseñanza Indirecto, ya que no se basaba solamente en la enseñanza del español como lengua única, sino que primero realizaba un acercamiento con la población aprendiendo y apropiándose de su lengua materna para, a través de ella, enseñar la lengua objetivo, el español.

Si bien la política de Cárdenas hasta este entonces referente a las comunidades indígenas, sigue teniendo un dejo asimilatorio, el cual comparte con sus predecesores, también es cierto que se integraron una serie de recursos, como la idea de un proyecto indigenista integral y que no sólo se basara en su carácter económico; o la recuperación de las lenguas tan importante que llevó a cabo el ILV y que hasta ahora representa un acervo de suma importancia para su estudio y conservación, que le pusieron por delante de lo que hasta ese entonces se había hecho en esta materia.

Esta nueva corriente, con miras a construir una educación para diferenciar o biculturizar de acuerdo con la clasificación de Dietz y Mateos, vio uno de sus momentos culminantes durante la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas, que se llevó a cabo en 1939 (Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, 1940) y que encaminó el diálogo hacia las primeras aproximaciones a la posibilidad de una educación bilingüe en México.

Durante esta Primera Asamblea, se discutió acerca de la situación de ese entonces de la educación en el país, así como de las posibles estrategias educativas dirigidas a la población indígena. En este sentido, el principal debate giraba alrededor de la conveniencia de seguir un método indirecto como el utilizado por Townsend, o de su contraparte, el método directo de enseñanza donde la única lengua que se utilizara fuera el español que, bajo esta corriente, se pretende sea aprendido a través de la repetición y su uso cotidiano. Finalmente, gracias a estas discusiones se llegó a la conclusión de que el uso de las lenguas vernáculas en la alfabetización era recomendado, dando así inicio a la fase experimental, que no oficial ni extendida a gran escala, del bilingüismo educativo en México. Esta primera fase se implementó en la zona tarahumara de Chihuahua, así como en la región tarasca de Michoacán.

Con estas experiencias, se llevó a cabo un año después el Primer Congreso Indigenista Interamericano donde casi todos los países que conforman el continente se reunieron para compartir sus experiencias y las dificultades a las que se enfrentaban respecto a las poblaciones indígenas. Este primer congreso marcó un referente importante no sólo respecto a la política indigenista, sino también a su trato como un tema transversal de gran impacto en todos los países de América.

Lázaro Cárdenas, al ser el presidente del país sede, dio un discurso inaugural en el que si bien reconoce en un inicio el valor de los pueblos indígenas y su

contribución a la historia de México, también enfatiza la importancia de que este se valga de los avances contemporáneos para integrarse a la sociedad moderna y ser un miembro productivo de la misma. “En realidad, diría, nuestro problema no es conservar indio al indio, ni en indigenizar a México, sino en mexicanizar al indio. Para ello es necesario dotarlo con tierra, crédito y educación” (Pineda, 2012, 17).

De nuevo se aprecian aquí dos elementos de suma importancia para entender mejor el rumbo de la educación indígena durante el gobierno de Cárdenas: 1) La educación para diferenciar o biculturizar no necesariamente implica reconocer a los saberes de los pueblos indígenas como iguales en importancia o dignos de transmitirse en los grupos hegemónicos, 2) La capacidad de reconocer el valor cultural e histórico de los pueblos indígenas no elimina el sesgo que implica verlos como parte de un momento pasado u opuesto a la Modernidad.

Como resultado de este Primer Congreso se determinó también la creación y coordinación de tres organismos: los Congresos Indigenistas Interamericanos, el Instituto Indigenista Interamericano y los Institutos Indigenistas Nacionales, los cuales serían ratificados por México, Estados Unidos, Ecuador, El Salvador, Honduras y Nicaragua. Un ejemplo de los mencionados Institutos Nacionales es el INI mexicano (Zolla y Zolla, 2004).

Asimismo, la labor del Instituto Interamericano Indigenista (III) fue la de semillero y punto focal del indigenismo, reproduciendo esta política que, como ya se ha mencionado, buscaba no sólo delimitar qué y quiénes eran los indígenas; sino también utilizar este discurso en favor de un proyecto político específico que muchas veces veía en ellos tan solo figuras a las cuales se debía cooptar y corporativizar para funcionar como elementos en la formación de cuadros que respaldaran la acción gubernamental. Si bien el proyecto cardenista no iba en contra de una identidad indígena, es cierto que pudo ver en ella un activo con un valor político y económico importante para su gobierno.

El hecho de formar parte, incluso si no era esta la única actividad económica que desarrollaban, del sector agrario y ser así partícipes de la fuerza política que permitiría al entonces presidente llevar a cabo un proyecto más allá de lo establecido por el Jefe Máximo y el partido, permitió a los pueblos indios de México tener mayor voz en los proyectos nacionales que hasta entonces les habían considerado un obstáculo o una carga en el camino hacia la modernización del país.

Sin embargo, incluso con la formulación de estrategias integrales para que su acercamiento a la educación nacional fuera más completo y sustentado en bases tanto pedagógicas como sociales, la realidad es que, como bien lo explica Dietz en la clasificación anteriormente citada, el hecho de que se comience a incorporar la lengua materna e incluso cuestiones culturales propias de estos pueblos en la currícula educativa, no quiere decir necesariamente que el proyecto político que la sustenta haya dejado atrás sus pretensiones de castellanización e incorporación de estos grupos al sistema hegemónico.

Por el contrario, el carácter bilingüe de la educación puede sólo ser el medio para introducir el idioma español como lengua principal y para transmitir más fácilmente ideas con tintes modernizadores, pero que se sustentan en la negación y eliminación de los saberes y formas de vida indígena, conservándolos sólo como testimonio de la historia y la herencia cultural del país, pero no como muestras vigentes de su forma de vida actual.

Así, este “nuevo acercamiento” a la educación indígena reproduce ideas que vienen desde el indigenismo e incluso desde proyectos políticos anteriores, en los cuales, otra vez, se le niega al indígena en su condición como tal, la posibilidad de formar parte del mundo moderno. Si bien ya no se niega el valor de estos grupos —aunque este se reduce casi siempre al ámbito histórico y cultural— se sigue considerando necesario que se dejen atrás cuestiones propias de su esencia como lo son sus formas de producción e intercambio, su lengua, su vestimenta, su distribución de la tierra, su forma de transmitir conocimientos y de tomar decisiones colectivas; y se sustituyan por aquellas que los distintos grupos de poder han acordado que son coherentes con y propias del proyecto modernizador: la incorporación de maquinaria y formas de intercambio enfocadas en la mayor producción y la aceleración económica, el uso exclusivo del español como medio para transmitir e intercambiar saberes, la propiedad privada, etcétera.

Cabe aclarar que con la aseveración anterior no se está negando la posibilidad de que los distintos grupos indígenas puedan tomar parte en este tipo de prácticas, sino que la corriente de pensamiento colonial en la que indígena es opuesto a moderno, niega por completo la capacidad de participación de estos grupos en un contexto de modernidad.

En otras palabras, por supuesto que el indio, entendido como un individuo parte de una colectividad y con capacidad de evolución, puede adoptar el español como forma de transmitir ideas de una manera más directa y sin necesidad de traducción; tan es así como que este es un fenómeno que se sigue viendo a diario a lo largo del país. Sin embargo, en esta visión dicotómica colonial, la adopción del español elimina por completo el carácter indígena de este individuo, pasando entonces a formar parte del colectivo “mexicano moderno”. Este nuevo individuo mexicano, si bien tiene una herencia cultural propia, no representa ningún interés para los grupos hegemónicos, sus saberes no son más que elementos que pasan a formar parte de la historia compartida del mexicano y su riqueza cultural, entendida como elementos que se quedan en el pasado y que añaden el toque folklórico que tanto se promociona hasta la actualidad en comerciales dirigidos a turistas.

Así, se niega la posibilidad de que el indígena que se vale del español pueda utilizarlo como complemento de su lengua o como medio para transmitir sus saberes. O que cualquiera de sus características propias pueda ser objeto de interés en el mundo moderno. Al indígena se le reconoce como parte de la historia de México, como aquel elemento que la folkloriza y la distingue de la historia de otros países, pero al mismo tiempo “se le niega la entrada” al mundo moderno.

Por supuesto esta visión es sumamente limitada y la misma cotidianidad la niega. El indígena existe en el mundo moderno y globalizado, existe en todos los ámbitos y valiéndose de muchos recursos que la modernidad y la búsqueda del desarrollo han traído consigo. Quizás la gran pregunta en este trabajo sea, ¿hasta cuándo se reconoce su existencia y hasta cuándo el valor en el intercambio bilateral y horizontal entre las formas de vida y los saberes hegemónicos y aquellos que hasta nuestros días los grupos indígenas conservan y practican?

En resumen, esta visión romántica del indígena como el individuo que se ha quedado congelado en el pasado para dar paso al mexicano moderno, no existe. No existe hoy ni existió en la década de los cuarenta, por lo que el plan educativo durante el periodo de Cárdenas seguía siendo inconsecuente con la realidad. La modernidad es un estadio que conlleva un proceso constante, por lo tanto no existe un momento en el que México no fuera moderno para, al siguiente, comenzar a serlo. De la misma forma, no hay un momento en el que el indígena deje de serlo. Así, pueblos indígenas y modernidad convivieron y lo siguen haciendo, como parte de una misma realidad. Más allá de proyectos políticos y de planeaciones

pedagógicas, la cotidianidad en México está plagada de matices y de elementos que en teoría, son incompatibles uno con el otro, pero que se cruzan a diario y se influyen mutuamente, incluso sin notarlo.

Para finalizar con el periodo cardenista, el efecto de este Primer Congreso Indigenista Interamericano consolidó lo discutido durante la Asamblea de Filólogos y lingüistas: la importancia de la defensa de los grupos étnicos, así como “el respeto a su cultura, que debía apoyarse con materiales y métodos educativos basados en los procesos de la lingüística” (Bello, 2007, 32). Asimismo, el Departamento de Escuelas Rurales sustituyó al Departamento de Educación y Cultura Indígena y se creó el Instituto Indigenista Interamericano, que buscaría la colaboración de los distintos países americanos en la satisfacción de las necesidades de esta población.

Además de traer a la mesa la necesidad de una educación bilingüe y reforzar los proyectos que hasta entonces la habían promovido, el Congreso Indigenista Interamericano fue también un referente para México al notar que la cuestión indígena no sólo era relevante a nivel nacional, sino que tenía influencia en todos los países americanos y las estrategias para acercarse a ella eran variadas y se sustentaban en distintas visiones políticas, pedagógicas y sociales.

Si bien los proyectos e instituciones internacionales, a través de la firma de acuerdos o tratados, buscan homologar de cierta forma las acciones que se toman hacia un fin específico en los Estados-Nación, los gobiernos de estos tienen siempre la capacidad de adaptarlos y resignificarlos hacia sus propios intereses. En el siguiente apartado se ahondará más en la influencia internacional sobre la estrategia mexicana respecto a la cuestión indígena, así como su interpretación de la misma, coherente, como hasta ahora, con el proyecto político que cada gobierno tenía y los objetivos que se buscaba alcanzar. Cabe recalcar que esta influencia internacional va de la mano con un proyecto globalizador y desarrollista que, como ya se ha explicado, tiene distintos momentos y se ha insertado, de manera paulatina, en la cotidianidad de los países y sus gobiernos.

3.4 Influencia Internacional y “lo indígena” como proyecto político

Al momento de elegirse a Ávila Camacho como candidato a la presidencia, y a suceder a Cárdenas, el régimen que prevalecía era el Presidencialismo. Las decisiones recaían completamente en el jefe del ejecutivo. Además de esto, el PNR

se había convertido en el Partido de la Revolución Mexicana (PRM), lo que representaba un cambio fundamental: ya no sólo estaba compuesto por la clase política de México que pretendía resolver la lucha posrevolucionaria por el poder de forma institucionalizada, ahora también incluía cuatro sectores de suma importancia para la vida política y económica del país: el sector obrero, el agrario, el militar y el popular. Un aspecto que reforzaba la idea de este presidencialismo era precisamente que el presidente tenía una influencia directa en tres de estos cuatro sectores. Así, el candidato que él considerara adecuado para el puesto sería el designado (Michaels, 1971, 82).

La política económica de Cárdenas se había distinguido por buscar lograr la independencia económica y una nivelación de las clases sociales, todo esto bajo el margen de una intervención reguladora por parte del Estado. Con el ejido como idea fundamental del desarrollo económico, Cárdenas impulsó una reforma agraria fuerte y rápida, buscando eliminar definitivamente al latifundismo. A pesar de las acusaciones de socialismo, el régimen cardenista no buscaba la eliminación del capitalismo, por el contrario, veía en este la posibilidad de desarrollo de la economía nacional, a la par que se dotaba de derechos a la clase obrera y campesina, que debía responder a la vez unificándose en un solo frente, el cual respondería a la intervención estatal (Medin, 1982, 122-124).

Las reformas de Cárdenas durante su sexenio le valieron el apoyo del sector campesino y el obrero, sin embargo, muchas de ellas no sólo no beneficiaban, sino que afectaban a los demás sectores, como el patronal, por lo que este se alejó del régimen cardenista e incluso, casi al final del mismo, representaba una fuerte oposición (Michaels, 1971, 99-100). En contraposición a la tendencia Cardenista, la política de Ávila Camacho buscó principalmente armonizar los intereses de clases, abolir las huelgas políticas y enmendar el artículo 3 que estipulaba educación socialista, buscando así la aprobación y apoyo de los sectores que fueron dejados atrás por el Cardenismo.

Con la guerra a punto de empezar, el imperialismo yanqui no parecía una amenaza tan grave si se le comparaba con el fascismo reinante en Europa. Estados Unidos inició una campaña de unificación panamericana, con la que buscaba eliminar completamente cualquier intervención de las potencias del Eje. La “moda” del socialismo fue rápidamente sustituida por la de la unificación nacional y americana. Así, mientras se acercaba la elección presidencial de 1940, también se

hacía patente la cada vez mayor influencia de la Segunda Guerra Mundial en las relaciones internacionales de México (Rey Romay, 1990, 112-138).

La nacionalización de la industria petrolera y la de ferrocarriles, ambas resultado de la exigencia obrera por mejores condiciones de trabajo en las empresas extranjeras residentes en México y de la acción del Estado como consecuencia de la misma, colocó al país en una posición complicada respecto a sus relaciones internacionales. Esto en un contexto sumamente tenso por la inminente Segunda Guerra Mundial. Con lo anterior, se vuelve evidente la necesidad de la elección de un candidato como Ávila Camacho, con una política moderada que permita una relación cordial con Estados Unidos y propicie la unificación no sólo nacional, sino también la panamericana que los norteamericanos habían propuesto, ante la inminente amenaza del totalitarismo europeo.

El proyecto político de Ávila Camacho se ve marcado por la Guerra y la Alianza con Estados Unidos contra los países del Eje. Como es de esperarse en este contexto, la política económica de Ávila Camacho fue sumamente conservadora, mientras que en el área militar impulsó algunos cambios, como la creación de la Secretaría de la Defensa Nacional y la institución del Servicio Militar obligatorio (Secretaría de la Defensa Nacional, 2014).

Como suele suceder en situaciones bélicas y de constante tensión internacional, las políticas sociales y educativas se vieron de cierta forma detenidas, a merced del conflicto mundial y dirigiendo todos sus esfuerzos a la alianza con Estados Unidos, país que llevaba la batuta al frente de las naciones americanas. Sin embargo, justo al final del mandato de Ávila Camacho, llega el fin de la guerra, el suceso que tendría una serie de consecuencias internacionales que impactarían directamente a la educación en México y por supuesto, a la educación indígena.

Tras la rendición oficial de Japón el 2 de septiembre de 1945, se termina oficialmente la Segunda Guerra Mundial (García, 2018), teniendo consecuencias sumamente severas para los países del Eje. La Organización de las Naciones Unidas fue creada apenas un mes después de este suceso con la finalidad de que existiera un organismo capaz de influir y controlar los conflictos entre países, buscando así evitar resultados tan desastrosos como los que tuvo la batalla entre los Aliados y los países del Eje.

Así como el Congreso Indigenista Interamericano marcaba la pauta sobre el alcance y la forma de discutir las cuestiones indígenas más allá del nivel nacional, la

Organización de las Naciones Unidas (ONU) sería también un referente sobre la relación entre las naciones firmantes y los objetivos que estas deberían perseguir dentro de un contexto globalizado y con miras hacia la modernización en todos sus ámbitos. El tercer propósito plasmado en la carta de las Naciones Unidas, firmada en junio de 1945 y que marcaría los principios sobre los que se fundaría la ONU, establece que estas naciones coadyuvarán en la búsqueda de “la cooperación internacional en la solución de problemas internacionales de carácter económico, social, cultural o humanitario, y en el desarrollo y estímulo del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales de todos, sin hacer distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión...” (Naciones Unidas, 1945), sólo después de los propósitos de paz, armonía y cooperación entre las naciones firmantes.

Bajo este contexto de posguerra asume la presidencia en 1946 Miguel Alemán, quien fuera secretario de gobernación del presidente Ávila Camacho. A la par de estos acuerdos internacionales y el nuevo rumbo global tras el final de la guerra, fue en este mismo año, y pocos días antes de la toma de protesta de Alemán, que el hasta ahora PRM se convirtió en el Partido Revolucionario Institucional (PRI) que, entre otros elementos, tenía como base el lema “Democracia y Justicia Social” y cuyas bases estaban ahora constituidas por el sector obrero, agrario y militar, dejando de lado al sector militar y modificando así su relación con el mismo (Partido Revolucionario Institucional, 2006). El PRI sería además un actor determinante en la historia política de México los próximos años, su principal fuerza política hasta 1997 y el único partido del que saldrían los representantes del Ejecutivo hasta el año 2000.

Siguiendo el mismo rumbo del partido, Miguel Alemán sería el primer presidente de México sin una carrera militar y que, en contraparte al proyecto de su antecesor, centraría sus esfuerzos en una política social que fuera acorde con los objetivos internacionales. Durante su mandato el Departamento de Asuntos Indígenas fue sustituido por la Dirección General de Asuntos Indígenas, la cual dependía de la SEP. Los internados de Educación Indígena se transformaron en Centros de Capacitación Técnica y finalmente, el 4 de diciembre de 1948 se fundó el Instituto Nacional Indigenista (INI). Basado en la ley del mismo nombre, esta institución tenía entre sus funciones “Investigar los problemas relativos a los núcleos indígenas del país” (Diario Oficial de la Federación, 1948), así como estudiar y promover las

medidas que estos problemas requieran y “emprender aquellas obras de mejoramiento de las comunidades indígenas, que le encomiende el Ejecutivo, en coordinación con la Dirección General de Asuntos Indígenas” (Diario Oficial de la Federación, 1948).

Sin embargo, el carácter transversal propio de una institución a cargo de los “asuntos indígenas”, probaría ser una tarea complicada para el INI, incluso contando este con personajes como Alfonso Caso Andrade, Gonzalo Aguirre Beltrán y Julio de la Fuente, quienes habían dedicado gran parte de su carrera al estudio de estos grupos, sus necesidades e interacción dentro de la sociedad mexicana.

...el INI enfrentó a lo largo de su historia las disyuntivas que le planteaba su calidad de institución federal experta, especializada en asuntos indígenas, orientadora y coordinadora de la acción pública, y la posibilidad real de concretarla y ampliar así su poder político. Aguirre Beltrán ha señalado en no pocas ocasiones que a las regiones indígenas concurren "varios indigenismos" representados por las distintas dependencias del poder federal (Salubridad y Asistencia, y Agricultura, característicamente), no siempre coordinadas ni, mucho menos, sujetas a las directivas que podía trazar el INI. El empuje dado a la aplicación de programas en las regiones interculturales de refugio, llevó al Instituto a transitar por los caminos de la suplencia, casi siempre por la desatención de las dependencias que debían hacer efectivas las acciones sectoriales. (Zolla, 2004)

Más allá de los principios sobre los que se fundó y las figuras importantes que lo conformaron, el INI que en teoría buscaba promover el desarrollo y atender las problemáticas en regiones indígenas, careció de la fuerza necesaria para tener una influencia verdadera sobre instituciones con mayor tradición. Al igual que sucedió con muchas de las medidas de la época, fungió como un recurso asistencialista y un reproductor del discurso indigenista, en lugar de un recurso educativo o una plataforma para visibilizar las demandas de esta población.

Pocos días después de la creación del INI, la recién creada Organización de las Naciones Unidas (ONU) publicó la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la cual tiene hasta la actualidad una importante influencia en la forma que se plantean las políticas públicas en cuestión tanto social como económica, tomando ya no sólo en cuenta un proyecto de nación, sino también los derechos individuales

y las garantías que se deben respetar al momento de plantear un proyecto de nación. Así, en su artículo 26, referente a la educación, esta Declaración establece que:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos. (Organización de las Naciones Unidas, 1948)

Otro documento publicado el mismo año y que marcó también un referente para la política estatal respecto a los pueblos indígenas y su educación fue la Carta Internacional Americana de Garantías Sociales de la Organización de los Estados Americanos (OEA). Esta declaración en su artículo 39 y último marca la pauta para una acción claramente paternalista por parte del Gobierno frente al, en ella llamado “problema de la población aborígen”.

En los países en donde exista el problema de la población aborígen se adoptarán las medidas necesarias para prestar al indio protección y asistencia, amparándole la vida, la libertad y la propiedad, defendiéndolo del exterminio, resguardándolo de la opresión y la explotación, protegiéndolo de la miseria y suministrándole adecuada educación.

El Estado ejercerá su tutela para preservar, mantener y desarrollar el patrimonio de los indios o de sus tribus, y promoverá la explotación de las riquezas naturales, industriales extractivas o cualesquiera otras fuentes de rendimiento, procedentes de dicho patrimonio o relacionadas con este, en el sentido de asegurar, cuando sea oportuna, la emancipación económica de las agrupaciones autóctonas.

Deben crearse instituciones o servicios para la protección de los indios, y en particular para hacer respetar sus tierras, legalizar su posesión por los mismos y evitar

la invasión de tales tierras por parte de extraños. (Organización de los Estados Americanos, 1948, 48)

Por su parte la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO por sus siglas en inglés, realizó en 1951 una reunión de especialistas para analizar la pertinencia del uso de las lenguas vernáculas en la educación. En el informe posteriormente publicado se establece la recomendación de

... que se extienda el empleo de la lengua materna en la enseñanza hasta el grado más avanzado posible. En particular, conviene que los alumnos empiecen su formación escolar en la lengua materna, por ser la que mejor entienden y porque la iniciación de su vida escolar en la lengua materna permite acortar la transición del hogar a la escuela. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1954)

En este mismo documento, la propia UNESCO retoma posibles argumentos que se podrían mencionar en contra del uso de la lengua vernácula en el proceso educativo, entre los que menciona “el niño ya sabe su lengua materna...” o “El empleo de la lengua materna impedirá la adquisición de una segunda lengua...”, a los cuales responde de manera concisa con argumentos planteados por este panel de especialistas.

Para este trabajo en específico y tomando en cuenta la dicotomía antes discutida entre lo indígena y lo mexicano, resulta muy enriquecedor leer la respuesta al postulado “Emplear la lengua vernácula retarda la unidad nacional...” que se reproduce enteramente a continuación:

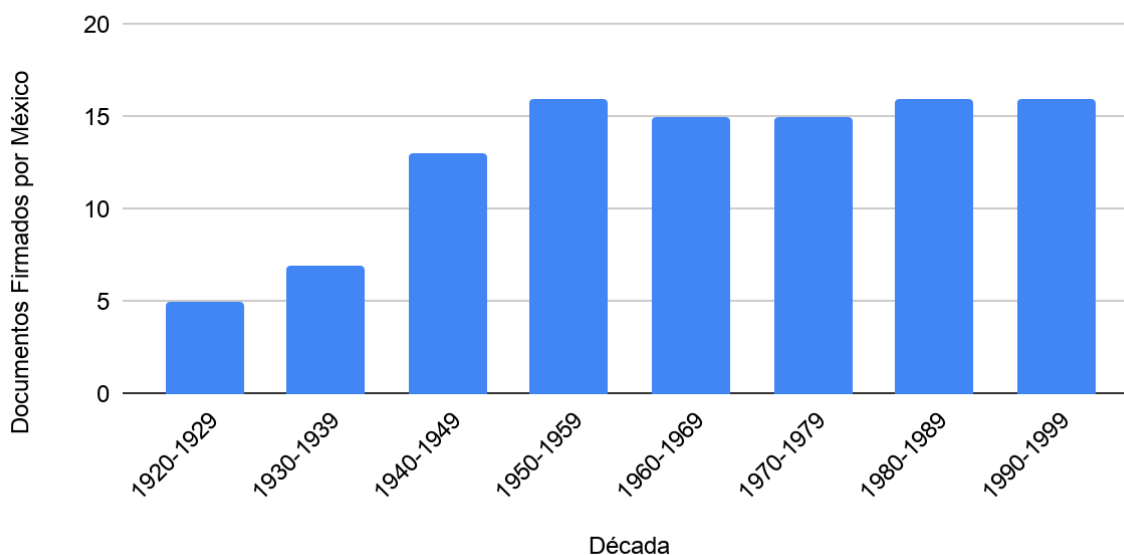
No se puede negar que la administración pública resulta más fácil en naciones donde se habla una sola lengua que en naciones donde se hablan varias. Esto no significa, sin embargo, que las disposiciones legislativas o normas escolares que prescriben el uso de la lengua oficial en todo tiempo darán resultados análogos al empleo efectivo de una sola lengua. Por el contrario es muy probable que la insistencia absoluta en la utilización del idioma nacional por gente de otra lengua materna tendría un efecto negativo, llevando a los principales grupos locales a retirarse en cierta medida de la vida nacional. En todo caso, parece claro que la mejor

manera de servir los intereses nacionales es fomentar el adelanto de la enseñanza, y que tal adelanto se puede lograr empleando la lengua local como medio de instrucción, por lo menos al comienzo del programa escolar. (Organización de los Estados Americanos, 1948, 52)

Esta respuesta va de la mano con lo postulado anteriormente respecto al indigenismo, la restricción de las prácticas y pensares propios de la población indígena no logra, como este pensamiento plantea, su inclusión como nuevos ciudadanos mexicanos sino que, por el contrario, los desplaza de la vida nacional. Como bien lo menciona este extracto, la educación en la lengua materna sí puede servir a los objetivos de modernización y de adelanto educativo, facilitando la transmisión y obtención de conocimientos fungiendo como un referente más cercano al educando, el cual no sólo le es familiar a él, sino también a sus principales influencias en el desarrollo temprano: los padres. Asimismo, este postulado no niega la posibilidad de aprender una segunda o incluso tercera lengua, a lo que se opone en realidad es a la imposición de una lengua única como método para facilitar el aprendizaje y homogeneizar a una población que es, desde sus inicios, diversa e intercultural.

Como se hace evidente en este escrito, muchos de estos documentos se publicaron en un tiempo relativamente corto, impulsados principalmente por la acción primera de las Naciones Unidas y su proyecto de una construcción de proyectos políticos basados no sólo en derechos individuales, sino también en una cooperación global. Como se observa en la siguiente tabla, la tendencia de este tipo de documentos tuvo un importante crecimiento a partir de la década de los 40 y su auge en los 50, esto como resultado del fin de la Segunda Guerra Mundial y la búsqueda de cooperación entre países frente a la crisis diplomática que fue esta.

TABLA 1. Tratados, Pactos y Convenios Internacionales firmados por México (1920-1999)



Elaboración propia con información de la Comisión Estatal de Derechos Humanos de Nuevo León, 2008.

De esta forma, un último referente de suma importancia para el proyecto educativo en el proyecto nacional es el Convenio sobre poblaciones indígenas y tribales adoptado en la Convención num. 107 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en 1957.

Este Convenio, como su nombre lo indica, no sólo reconoce la existencia de poblaciones tribales e indígenas en un gran número de los países que conforman la OIT, sino que también enfatiza la importancia de generar condiciones de vida que sean suficientes para ellos, así como de la integración a la vida nacional para el disfrute de derechos. De este documento en específico, resulta rescatable la acotación que hace a los gobiernos de que, si bien estos deben ocuparse de la integración y plena concesión de garantías para estos grupos, también es su obligación ofrecerles “oportunidades para el pleno desarrollo de sus iniciativas” (Organización Internacional del Trabajo, 1957).

En su artículo 7 reconoce también el derecho consuetudinario y capacidad de “mantener sus propias costumbres o instituciones cuando estas no sean incompatibles con el ordenamiento jurídico nacional o los objetivos de los programas de integración” (Organización Internacional del Trabajo, 1957).

Finalmente, los artículos 23, 24 y 25, que se reproducen a continuación, hacen referencia a la labor educativa, el uso de las lenguas vernáculas, así como el contenido del programa educativo tanto para los miembros de estos grupos como para quienes forman parte de la población hegemónica, principalmente, menciona, aquellos que convivan con poblaciones indígenas:

Artículo 23.

1. Se deberá enseñar a los niños de las poblaciones en cuestión a leer y escribir en su lengua materna o, cuando ello no sea posible, en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan.
2. Se deberá asegurar la transición progresiva de la lengua materna a vernácula a la lengua nacional o a una de las lenguas oficiales del país.
3. Deberán adoptarse, en la medida de lo posible, disposiciones adecuadas para preservar el idioma materno o la lengua vernácula.

Artículo 24.

La instrucción primaria de los niños de las poblaciones en cuestión deberá tener como objetivo inculcarles conocimientos generales y habilidades que ayuden a esos niños a integrarse en la colectividad nacional.

Artículo 25.

Deberán adoptarse medidas de carácter educativo en los otros sectores de la colectividad nacional, y especialmente en los que estén en contacto más directo con las poblaciones en cuestión, con objeto de eliminar los prejuicios que pudieran tener respecto de esas poblaciones. (Organización Internacional del Trabajo, 1957)

Estos ejemplos extraídos de los principales documentos de la época alrededor del tema indígena y la educación no sólo sirven para dar un contexto internacional de la visión que se tenía en ese entonces respecto al carácter indígena, sino que también sirven como referente para saber a qué ideales se sumaba el gobierno mexicano, por lo menos en papel.

Resulta interesante ver la diversidad de pensamientos y los distintos matices sobre la lengua materna y los contenidos en la educación indígena y no indígena que documentos con sólo unos años de diferencia presentan. Estos matices se ven reflejados también en la política nacional donde, por un lado el 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 socioeconómicos en la vida de las comunidades...” (Montemayor, 2003), pero al mismo tiempo, esta acción institucional seguía teniendo una intención paternalista cuya principal característica era el uso de la lengua materna sólo como medio para la hispanización y un indigenismo integracionista.

Si tanto organismos internacionales como el propio gobierno mexicano reconocían la importancia del respeto a la diversidad y la promoción de las culturas indígenas, surge la pregunta de por qué al final estas estrategias se terminaban utilizando sólo como medio para la homogeneización de la población nacional. Esto se puede explicar también a través de un análisis del contexto internacional, pero ya no de sus tratados u organismos no gubernamentales, sino a través de la situación socioeconómica y los devenires políticos por los que atravesaba el mundo después de concluida la Segunda Guerra Mundial. En pocas palabras, el Tercer Mundo quería avanzar lo más rápido posible para dejar de serlo.

Con el triunfo de los países Aliados, Estados Unidos se estableció como una gran potencia económica y bélica; esto, aunado al gran impacto que tuvo la guerra sobre las principales potencias europeas, fortaleció aún más al país del norte. Simultáneamente, el movimiento comunista se extendía por Europa Oriental y Asia, al tiempo que se desintegraron los imperios coloniales europeos en África, Asia y Latinoamérica (Reyes, 2001).

Bajo este nuevo panorama, se crearon acuerdos internacionales como la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN) liderada por Estados Unidos y el pacto de Varsovia con la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) al frente; los cuales dividieron al mundo en dos bandos: el de corriente capitalista y el que perseguía los ideales del comunismo. En pocas palabras, la Tierra se había dividido en dos mundos: el primer mundo, o el mundo occidental y capitalista, y el Segundo mundo, o el mundo comunista; estos bandos serían después los protagonistas del conflicto conocido como la Guerra Fría.

Fue en el contexto de la Guerra Fría, donde cada uno de los bandos buscaba mostrar su superioridad en aspectos tecnológicos o de desarrollo, que se utilizó por primera vez el concepto de Tercer Mundo, adjudicado a los países que no pertenecían a uno u otro bando, por el sociólogo francés Andrés Sauvy en 1952 (Bergel, 2019). Pero la idea del Tercer Mundo no estaba sólo ligada a países neutrales durante este conflicto, sino a aquellos que se mantenían al margen y muchas veces eran víctimas de explotación por parte del Primer y Segundo Mundo.

De esta forma, aunque México fuera claramente aliado de Estados Unidos por su posición geográfica y política, su nivel de desarrollo tecnológico o incluso bélico no le hacía partícipe central durante la Guerra Fría, así que México no es, hasta la actualidad, miembro de la OTAN. México pasó entonces a ser clasificado dentro del Tercer Mundo, categoría que si bien se originó de un conflicto entre dos bandos claramente definidos, también se basaba en el nivel de desarrollo de los países que los componían.

Junto con México, el Tercer Mundo lo conformaban naciones principalmente de África, Asia y Latinoamérica que en gran parte habían tenido su origen como resultado de la desintegración de las colonias europeas y que “buscaban un modelo de desarrollo para promover sus economías y aumentar su independencia política” (Reyes, 2001). Como en el caso de los países de Latinoamérica, era Estados Unidos el principal referente de desarrollo y crecimiento político, sus estrategias se basaban en aquellas planteadas o seguidas por el gobierno de este país.

La antes mencionada teoría de Rostow plantea dos postulados que son de suma importancia para entender el proyecto político que se adoptó en Estados Unidos y que después influiría en las políticas públicas implementadas en México: el primero es que el desarrollo, o en este caso específico, el crecimiento económico, es un proceso lineal con pasos específicos que toda nación, independientemente de su contexto y situación específica, debe seguir para llegar al objetivo de alto consumo. Esto con la implicación de que es este tipo de sociedad el único objetivo para todas aquellas naciones apegadas al modelo capitalista democrático estadounidense.

El segundo punto, que termina de explicar la tendencia al parecer contradictoria del gobierno mexicano respecto a la educación indígena, es la afirmación de que la sociedad tradicional es el primer paso y por lo tanto el más alejado del crecimiento económico. Esta sociedad tradicional, aunque definida por Rostow como aquella donde priman una economía reducida casi por completo al sector primario y una tecnología limitada, muchas veces fue equiparada con aquellas prácticas propias de las comunidades indígenas. De nuevo, la dicotomía colonial de lo indígena como opuesto a lo moderno.

Con todo este contexto resulta mucho más sencillo entender por qué, incluso viendo el valor cultural e histórico de los pueblos indígenas, sus prácticas y saberes, el programa educativo mexicano seguía buscando la hispanización y la homogeneización de una nación mexicana. Al igual que la teoría del desarrollo

asume que existe sólo un objetivo económico para el crecimiento de las naciones y que este es obtenible sólo a través de una serie de pasos determinados, cuyo rumbo principal está en alejarse por completo de la sociedad tradicional; el proyecto político de este periodo, inspirado por estas teorías del desarrollo, buscaba crear un rumbo único para México. Un rumbo de crecimiento económico y de aspiración al Primer Mundo, donde la única forma de obtener estos objetivos era la eliminación de aquello considerado tradicional —antiguo, obsoleto, caduco— para lograr así una sociedad con un lenguaje, sistema educativo y forma de intercambio únicos, que se dirigiera, en conjunto y de manera ordenada, hacia el tan anhelado crecimiento económico.

Así, los sexenios de los presidentes Manuel Ávila Camacho, Miguel Alemán, Adolfo Ruíz Cortines e incluso hasta la época de Adolfo López Mateos, se vieron marcados por una tendencia nacionalista e integracionista que buscaba incorporar a todo México, más allá de los grupos que lo conformaban y sus distintas necesidades, a un proyecto económico y social aspiracionista, buscando siempre apegarse a la ruta trazada por los países del Primer Mundo. Rescatando el aspecto cultural y tradicional de manera folklorizada y sólo como un valor agregado que permitiera a la economía mexicana tener cierto distintivo en su empresa por pasar a formar parte de esta sociedad de alto consumo masivo.

Los proyectos de gobierno dirigidos a estas poblaciones “tradicionales”, encabezados por el INI, más allá del impacto positivo que pudieran tener en la economía y las formas de producción de los pueblos y comunidades de México, nunca tuvieron un objetivo de reciprocidad o de intercambio horizontal. Por el contrario, posicionaban a estos grupos como meros receptores de información y prácticas necesarias para su modernización y el consecuente desarrollo del país, al mismo tiempo que la sociedad en general aspiraba también a la forma de vida idealizada del Primer Mundo.

3.5 La Educación Bilingüe en el contexto del Desarrollo

Fue en el último año de gobierno de Adolfo López Mateos, previo a la elección de Gustavo Díaz Ordaz, que se creó, bajo un solo proyecto político, liderado por el PRI y diversos objetivos de desarrollo, el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües a cargo de la SEP. Este Servicio Nacional, implementado originalmente en ciertas zonas de Veracruz, Puebla e Hidalgo, tenía como objetivo

formar a jóvenes hablantes de lenguas indígenas como maestros bilingües. Los requisitos para formar parte de este nuevo programa eran:

... edad de 17 a 20 años, mujeres y hombres, haber cursado sexto grado de primaria en Internado Indígena, Certificado de buena conducta de la escuela, ser indígenas, hablar una lengua indígena, ser soltera o soltero y carta de buena conducta del lugar de origen.

Además de lo anterior, se firmaba una Carta compromiso de vivir en la comunidad de su adscripción, ingresar al Instituto Federal de Capacitación del Magisterio de la SEP, aceptar la compensación de 650 pesos mensuales, realizar actividades extraescolares (alfabetización de adultos), sin derecho al ISSSTE y sin prestaciones como trabajador. (Hernández Alonso, 2008)

Una vez concluida la capacitación, los profesores bilingües recibían su oficio de presentación a algunas de las zonas donde requerían sus servicios, muchas veces sin mayor apoyo que el sueldo ofrecido (Hernández Alonso, 2008).

La creación del Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües, fue un parteaguas en la educación indígena ya que “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” (Bello, 2007, 42). Sin embargo, el hecho de que los primeros años de la educación básica se impartieran en la lengua materna de estos grupos, no significaba necesariamente que el carácter homogeneizador y paternalista de la misma hubiera sido erradicado.

En la clasificación de Dietz y Mateos, enlistada en la primera sección de este capítulo, la tendencia en la educación, nombrada como “Educar para diferenciar o biculturizar”, sigue basándose en los principios planteados por el indigenismo, relegando a elementos como la lengua a meras herramientas para la incorporación de los educandos a la dinámica nacional; herramientas que, una vez recorridos los pasos que, según la visión hegemónica, llevan al desarrollo, ocuparían su lugar como testimonios de los antepasados del Mexicano Moderno.

Esta tendencia educativa va de la mano con los lineamientos implementados por el presidente Gustavo Díaz Ordaz para el desarrollo económico social, con ocho puntos al centro de su proyecto político y económico: alcanzar un crecimiento de por

lo menos 6% en promedio anual, dar prioridad al sector agropecuario, impulsar la industria y su eficacia productiva, corregir el desequilibrio en el desarrollo, distribuir el ingreso nacional con mayor equidad, mejorar el bienestar social en general, fomentar el ahorro interno y mantener la estabilidad del tipo de cambio (Fernández y Bejar, 1986, 113-118). Antonio Ortiz Mena, en ese entonces Secretario de Hacienda y Crédito Público, decidió conjugar las políticas aplicadas por los gobiernos desde la década anterior en un sólo documento, a partir de entonces, al modelo económico aplicado se le conoce como Desarrollo Estabilizador.

Con el Desarrollo Estabilizador la inflación disminuyó, aunque de forma desigual; esta estabilidad de los precios sumada al aumento en el Producto Interno Bruto (PIB) tuvo un auge que provocó un crecimiento nacional. En cuanto al ahorro interno, este benefició a la banca privada y concentró el capital, el crecimiento económico favoreció a las grandes empresas y a las clases de mayores ingresos, lo que creó una concentración monetaria aún mayor.

La inversión pública representó en ese entonces un 40% de la inversión total y se destinó principalmente al desarrollo de la industria. En cuanto a la política fiscal y la monetaria, estas se orientaron a aumentar el ahorro interno, así como la dependencia al capital extranjero. Todo esto resultó en un desarrollo desequilibrado por la concentración del capital en un sector. Para 1967 se presentaron los primeros signos de la crisis al desacelerarse el crecimiento, los países desarrollados restringieron su comercio internacional para proteger su economía, lo que afectó directamente a los menos desarrollados. Al elevarse los precios interiores y crearse un déficit de cuenta corriente, el gobierno tiene que acudir a créditos internacionales (Fernández y Bejar, 1986, 137-152).

La política económica de Estados Unidos hacia el exterior fue la de “ayuda para el desarrollo”, la misma que se había ofrecido unos años antes a los países europeos después de la guerra, se dirigía ahora a América Latina. Este cambio en el apoyo estadounidense se debió principalmente a la amenaza que constituía la revolución cubana y la posible expansión de sus ideas. Con la Alianza para el Progreso (ALPRO), Estados Unidos pretendía apoyar a las naciones en su desarrollo económico tomando medidas como aumentar su industrialización y tecnología, mejorar la calificación de la fuerza de trabajo, entre otras. Todo esto con la finalidad de crear dentro de los otros países una industria conveniente para las

empresas transnacionales y la inversión extranjera, así como para forzarlos a adoptar una política anticomunista.

Es en este panorama, concentrado por completo en el crecimiento económico del país y el retraso de la inminente crisis provocada por el crecimiento interno sustentado en la deuda externa, que comienza el sexenio de Luis Echeverría y el periodo que después se conocería como la “Docena Trágica”, llamado así por la terrible crisis económica que azotaría al país durante su sexenio y el de su sucesor, José López Portillo.

Durante este periodo, el proyecto del Desarrollo Estabilizador se sustituyó por el modelo de Desarrollo Compartido, el cual proponía que el Estado “puede suplir, a quienes emboscados en la limitación social y moral de su egoísmo o escudados en arcaicos principios, regatean a la colectividad el uso productivo de una riqueza que han acumulado merced al esfuerzo de todos los mexicanos” (Dirección de Servicios de Investigación y Análisis, 2014, 313). En otras palabras, sería el gobierno mexicano el que absorbería gran parte de los gastos y la inversión necesarios para alcanzar el nivel de desarrollo deseable, esto a costa de préstamos por instituciones internacionales y deuda externa.

Debido al gran gasto por parte del Estado en materias de desarrollo, pero principalmente en proyectos de carácter social como el aumento del presupuesto de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) o la inversión en el rescate de empresas para conservar empleos, Luis Echeverría se ganó el mote de “populista”⁷. A pesar de su intento por alejarse lo más posible de los sucesos del 2 de Octubre de 1968, durante los cuales Echeverría se desempeñaba como Secretario de Gobernación, y de las estrategias a través de las cuales buscó legitimarse en distintos sectores, entre ellos el agrario; su sexenio que comprendió los primeros años de la década de los 70, se vio marcado por la represión, la guerra

⁷ En su obra *“El populismo como espejo de la democracia”*, Francisco Panizza explica que si bien la definición de este concepto es tan variada como las arenas políticas alrededor del mundo, tiene como elemento central una visión dicotómica que opone al “pueblo” frente a “cierto tipo de poder opresor (ya sea el Estado, el orden político, la oligarquía económica, un grupo étnico o el sistema partidario)” (2009, 132) la amenaza externa de la que el pueblo debe protegerse y ser protegido.

Asimismo, plantea que contrario a lo que muchas veces se cree, principalmente respecto a la izquierda, el populismo es compatible con una gran variedad de ideologías; esto sin dejar de lado que las instituciones en cada entorno político lo limitan. Finalmente, para Panizza el populismo, más allá de definirse como un régimen o por definir a ciertos actores, debe tomarse como una intervención o recurso, que puede ser utilizado por diversos actores y en el seno de diversos regímenes.

sucia contra diversos grupos inconformes, la crisis económica y finalmente la histórica devaluación del peso.

Entre las primeras acciones de este sexenio en pro de los pueblos y comunidades indígenas, se encuentra la creación de la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena en 1971. Si bien los contenidos de la currícula educativa se modificaron poco y su intención seguía siendo meramente asimilatoria, no se puede negar el considerable aumento presupuestal para el INI y la educación indígena durante el sexenio de Echeverría, el cual se incrementó en un 1,200 por ciento (Bello y Bonilla, 1984, 33) y se vio reflejado en un mayor número de escuelas, profesores bilingües y alumnos con acceso a la educación.

Asimismo, para el año 1973 se promulga la Ley Federal de Educación (LFE), la cual, si bien mencionaba la enseñanza en la lengua nacional, también hacía hincapié en la importancia de las lenguas autóctonas (Diario Oficial de la Federación, 1973). Sin embargo, más allá de esta mención, la LFE se centraba en la creación de un Sistema Educativo Nacional (SEN), con planes y programas homologados, con miras a un crecimiento en el área científica y tecnológica.

Paralelo a la promulgación de esta ley, y como resultado de la crisis económica y agropecuaria, así como de la invisibilización de estos grupos frente a su carácter de trabajadores del campo, se organizaron una serie de movilizaciones campesinas e indígenas en todas las regiones de México. Como ejemplo, se mencionan a continuación algunas de las organizaciones locales indígenas creadas en el estado de Oaxaca a principios de la década:

... la Coalición Obrero Campesino Estudiantil del Istmo (COCEI), constituida por zapotecas; la Organización Yacaltecos de los Sierra de Juárez, que luchaba contra el cacique regional; la Coalición de Promotores de Indios Bilingües, con miembros de casi todas las etnias del Estado; la Organización para la Defensa de los Recursos Humanos y el Desarrollo Social Sierra de Juárez (Odrenasij), también zapoteca; el Comité de la Defensa de los Recursos Naturales y Humanos (Codremi) [sic]; y el Comité de Organización y Consulta para la Unión de Pueblos de las Sierras del Norte de Oaxaca (Codeco). (Bartra y Otero, 2008, 412)

La respuesta del gobierno, encabezada por el INI, fue el intento de cooptación y corporativización —intervención estatal— en estos grupos. Uno de los principales resultados de esta lucha indígena y los intentos del gobierno mexicano por apaciguarla, fue la celebración del Primer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas, donde el gobierno promovió la formación del Consejo Nacional de los Pueblos indios (CNPI), el cual cuestionó en varias oportunidades la acción paternalista y que no permitía la influencia directa de actores indígenas, por parte del INI y del gobierno que lo sustentaba.

Sin embargo, independientemente de la organización estatal y los intentos de corporativización por parte del gobierno, este primer Congreso sirvió como escenario para que una serie de grupos con objetivos y proyectos regionales fijos, discutieran, incluso en su lengua materna, sus necesidades y posibles formas de organización para acceder a ellas. Este congreso produjo

estudios de diagnóstico y propuestas de grupos comunitarios y lingüísticos, y los documentos y conclusiones fueron elaboradas por consenso. Sin embargo, las conclusiones de su agenda y de acción fueron básicamente campesinas, ya que los temas principales fueron la tierra, el comercio, la salud y la educación. (Bartra y Otero, 2008, 412)

Así, el Primer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas tuvo resultados agridulces: si bien por un lado fungió como testimonio de un evento en el que los pueblos indígenas lograron por un momento alejarse de la organización estatal y comunicarse con sus lenguas, sus pensares y su forma de organización, la realidad es que esta iniciativa terminó manchada por procesos de cooptación y alienación, así como por el surgimiento de ciertas figuras caciquiles, creadas y soportadas por el gobierno, que a su vez fungían como legitimadores de la labor estatal, simulando ser voceros de la voluntad popular y resultando finalmente en una acción mal dirigida que de nuevo invisibilizaba la lucha indígena y la sustituía por cuestiones meramente campesinas.

La enorme inversión del gobierno sustentada por la deuda nacional no podía continuar más, durante el último año de gobierno de Echeverría, la economía mexicana se vio fuertemente afectada. López Portillo, su sucesor, inició su gobierno de manera cautelosa y planteando una estrategia para enfrentarse a la inminente

crisis. Sin embargo, un año después, en 1977, se descubrieron inmensos yacimientos de petróleo en el territorio nacional, lo que, aunado a su aumento de precio a nivel internacional, dio como resultado un rápido crecimiento de la economía mexicana. Es de este periodo de donde se extrae una de las frases más célebres del entonces presidente, quien, con miras optimistas, aseguró que el único problema del que debía ocuparse el país era de “administrar la abundancia”.

Durante este periodo se pidieron una serie de créditos no sólo para financiar la mayor capacidad de producción y la exportación petroleras; entre 1977 y 1981 el PIB nacional creció de una forma nunca antes vista, como se puede observar en la tabla anterior. Sin embargo, fue en 1981, un año antes del término del sexenio de López Portillo, que el precio de los hidrocarburos volvió a ajustarse, junto con la caída de los precios, vino una recesión a nivel mundial y un aumento en las tasas de interés (Badillo, 2013, 99-108).

La crisis que esto representó sólo se vio agravada por la decisión del presidente de no devaluar el peso, al que, dijo literalmente, defendería como un perro. Todos estos sucesos llevaron inevitablemente a una gran crisis económica en 1982 que, sumada a la fuga de capitales, finalmente llevó al presidente a decretar el control de cambios y la expropiación de la banca (Badillo, 2013, 126-132).

Al mismo tiempo que la economía nacional se deterioraba, lo hacían también las instituciones del gobierno. Ya sin el enorme presupuesto que les había sido asignado en el sexenio anterior, su capacidad de acción se vio reducida, lo cual sumado a la posición relegada que hasta entonces se había asignado a los miembros de pueblos indígenas en la formulación de leyes y programas correspondientes a sus necesidades, llevó a la creación de más grupos y organizaciones que demandaban un espacio de participación política, lejos de las políticas indigenistas. Entre estas agrupaciones se encuentran la Organización de Profesionistas Nahuas A.C. (OPINAC) y la Alianza Nacional de Profesores Indígenas Bilingües (ANPIBAC).

Asimismo, se llevaron a cabo eventos como el Primer Encuentro Nacional de Maestros Indígenas Bilingües en 1976 y el Primer Seminario de Educación Bilingüe Bicultural en 1979, organizado por la ANPIBAC. Estas reuniones y organismos llevaban consigo vicios propios del indigenismo mexicano, como resultado también de la poca representatividad que hasta ese entonces habían tenido estos grupos; claro ejemplo es el interés de algunos de sus líderes por lograr a través de estas

agrupaciones un contacto más directo con el Estado y de esta forma poder posicionar demandas que no eran precisamente las que defendía el colectivo. Sin embargo, también fue durante este periodo que surgieron críticas fundamentales para definir el rumbo del proyecto político alrededor de la cuestión indígena en los próximos años,

... surgieron críticas fundamentales de la ideología y práctica indigenistas y los indígenas hicieron por primera vez reivindicaciones de carácter netamente étnico, ante el proceso de etnocidio; se planteó la necesidad de reconocer la pluralidad étnica del país, de rescatar los valores de las culturas indígenas como valores nacionales a ser conservados y promovidos. Las lenguas indígenas fueron reivindicadas como lenguas nacionales y la educación bilingüe bicultural fue promovida como una meta en sí misma y no simplemente como un paso para facilitar la castellanización. (Zolla y Zolla, 2004)

Es durante la década de los 70 que surge el concepto de etnodesarrollo, que viene a sustituir las formas de organización y representación del indigenismo. Definido por Bonfil Batalla como

el ejercicio de la capacidad social de un pueblo para construir su futuro, aprovechando para ello las enseñanzas de su experiencia histórica y los recursos reales y potenciales de su cultura, de acuerdo con un proyecto que se defina según sus propios valores y aspiraciones. (Bonfil Batalla, 1995, 133)

El etnodesarrollo rechaza por completo la noción indigenista en la que el Estado tiene la capacidad de asimilar “lo indígena” y resignificarlo a merced de sus intereses y objetivos económicos o sociales. Esta nueva tendencia, coherente con el gran número de grupos y asociaciones que se habían creado en los últimos años y en clara oposición a la tendencia corporativista del gobierno en turno, postula que son los mismos miembros de estos pueblos y comunidades los que deben ser creadores de los programas dirigidos a atender sus necesidades.

Es fundamental resaltar que es hasta este momento en que las propias comunidades exigen un papel en la construcción del proyecto político indígena, que se comienza a considerar la necesidad de una educación no sólo bilingüe, sino también bicultural. La mera inclusión de la lengua materna no bastaba a los pueblos

que querían también saberse partícipes en la formación de sus planes educativos, así como ver reflejados en ellos elementos de su cotidianidad. Más allá de la lengua, hasta este momento no había en la educación espacios que les fueran familiares ni una verdadera introducción de su cultura como objeto de estudio que no fuera relegado a la historia del país.

Como resultado de esta lucha por una nueva educación indígena, se puede mencionar la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) por parte de la SEP en 1978, que vendría a sustituir a la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, y a continuar con el programa de Educación Bilingüe Bicultural (Zolla y Zolla, 2004).

Asimismo, otro suceso que hace evidente los conflictos internos que se vivían dentro del sector educativo y más puntualmente, en su parte sindical⁸, es la creación en 1978 de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) como contracorriente a las iniciativas del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y que se define como

Una organización de masas conformada por los trabajadores de la educación democráticos del país, independientemente de la burguesía y su estado, del charrismo sindical y de cualquier organismo político, es decir, no es propiedad de nadie más que de los propios trabajadores de la educación. (Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, 2012)

Finalmente, como momento culminante de la lucha que toda esta década llevaron a cabo los diversos grupos indígenas y rurales, se firma en 1981 la Declaración de San José sobre Etnocidio y Etnodesarrollo en América Latina,

aprobada al término de una reunión organizada entre el 7 y el 11 de diciembre de 1981 por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), con el auspicio de la UNESCO, en la que participaron alrededor de cincuenta líderes indígenas, académicos y funcionarios gubernamentales e internacionales. (Zolla y Zolla, 2004)

⁸ No está de más recalcar que la organización sindical ha sido sin duda uno de los factores de mayor impacto en el sector educativo y por supuesto en la Educación Básica Intercultural como proyecto político, sin embargo, es este un tema que no se abordará a profundidad en este escrito, pero que cuenta sin embargo con una enorme bibliografía para contextualizarlo.

El gran valor de esta declaración es el reconocimiento del etnocidio, buscando dejar atrás la eliminación cultural disfrazada de políticas públicas para el desarrollo o de inclusión de un grupo en la dinámica nacional. Asimismo, se reconoce el etnodesarrollo como un derecho, definido en esta declaración como:

la ampliación y consolidación de los ámbitos de la 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, cualquiera que sea el nivel que considere, e implican una organización equitativa y propia del poder. (Declaración de San José, citada por Zolla y Zolla, 2004)

Bajo esta premisa, son estos mismos pueblos quienes deben decidir sobre su territorio, su historia, sus derechos civiles y su patrimonio cultural, rechazando así el papel de actores pasivos cuya función consiste en alinearse con el proyecto político de cada gobierno, el cual responde a diversos intereses, pero nunca a los suyos.

Más allá de las buenas intenciones plasmadas en papel en esta declaración, el fenómeno que se da con la declaración de San José es uno que se repite a lo largo de la historia de la lucha indígena y es que este tipo de declaraciones, tratados y acuerdos, más que legítimamente apoyar e impulsar un avance en materia de derechos para estas comunidades específicas, muchas veces terminan siendo herramientas de institucionalización, corporativización y cooptación.

Si bien hubo una participación de algunos llamados líderes indígenas, poco se habla en el documento oficial de quiénes eran ellos, cuál era su verdadero impacto en la vida de su comunidad y principalmente, de cuáles fueron sus aportaciones en la redacción de esta declaración que, oficialmente, fue escrita por Augusto Willemsen Díaz, Stefano Varese y Nemesio Rodríguez.

Con base en estos cuestionamientos, el resultado de esta declaración es la introducción de un nuevo término: el etnodesarrollo, el cual determinaría el rumbo de casi toda acción futura dirigida a las comunidades indígenas y todo el proyecto político que se desarrollaría, al menos en América Latina, alrededor de estas; todo esto sin una verdadera claridad acerca de cuál fue la participación de las comunidades, quiénes son estos líderes indígenas y cuáles serían sus intereses en torno a estas medidas y el avance de este discurso etnodesarrollista.

Una vez más nos encontramos con un grupo reducido de indígenas a los cuales ni se nombra, ni se da un papel explícito en la redacción de un documento que pretende ser central en la materia de política pública étnica. La UNESCO se respalda, la agenda se legitima y las comunidades indígenas aparecen como las principales figuras detrás de estos planes, sin importar quiénes, cuántos ni cómo los apoyaron.

Así, una de las principales características de este periodo es sin duda la institucionalización de la lucha indígena, el objetivo de que esta no sólo se diluya de cierta forma, sino que también sirva como herramienta de un gobierno estatal y que, a través de estrategias como la cooptación y la corporatización, se creen estas figuras de líderes indígenas imaginarios los cuales no necesitan ser reconocidos en sus comunidades, ni tomados en cuenta de manera importante en las acciones gubernamentales, para servir como legitimadores de las acciones nacionales que van acordes además con una estrategia e intereses que nada tienen que ver en muchas ocasiones con los objetivos originales que dieron pie a esta lucha.

3.6 El Rescate económico por encima de la condición social

Si bien no se puede negar que las organizaciones indígenas y sus recomendaciones en distintos ámbitos al gobierno y sus instituciones, así como la exigencia de una participación real en las propias cuestiones políticas y sociales, sí representaron cierto avance en esta materia en México y toda latinoamérica, la realidad que enfrentaba el país al inicio de los ochenta era bastante desalentadora.

Los dos siguientes sexenios se vieron marcados por la lucha contra la crisis económica y el inevitable impacto de las decisiones de sexenios anteriores. Es en 1982 donde se inaugura el periodo de los “presidentes tecnócratas”, que tendría como elemento central una política económica neoliberal, es decir una disminución en la participación del Estado, reducida esta a cuestiones estrictamente necesarias, buscando así evitar el gasto excesivo y el mayor endeudamiento nacional (Farfán, 2017).

Asimismo, las acciones que se tomaron alrededor de las comunidades minoritarias, como aquellas construidas alrededor de la idea del etnodesarrollo, se encargaron solamente de retomar este tipo de conceptos y operacionalizarlos, pero sin dar una mirada profunda a las problemáticas que buscaban atender o a la pertinencia de tal o cual estrategia.

El sexenio de Miguel De la Madrid Hurtado comenzó con un país hundido en la crisis, con una deuda externa incrementada por el aumento en las tasas de interés a nivel internacional, inflación, déficit presupuestal y externo, y la devaluación del peso que finalmente debió aceptarse, para no hundir al país totalmente. El propósito del presidente electo fue tomar una “economía de guerra” para evitar la destrucción completa de la economía nacional.

Asimismo, el sexenio de De la Madrid inició resintiendo los efectos que la nacionalización de la banca que López Portillo tuvo durante los últimos meses de su periodo presidencial y como una de sus últimas estrategias para contrarrestar la fuerte crisis que el alto gasto y endeudamiento que el fracaso petrolero trajo consigo.

Con una estricta vigilancia del Fondo Monetario Internacional (FMI), el presidente De la Madrid tomó una serie de medidas de austeridad para tratar de estabilizar las variables económicas, y resarcir el déficit fiscal y de la balanza de pagos que se había creado, a fin de generar ciertos excedentes y con estos pagar la deuda externa.

Conocida como “la década perdida”, los 80s fueron años de poca estabilidad marcados por la crisis. De la Madrid, al introducir la política neoliberal intentó modernizar al país, “reduciendo el peso del sector público, estabilizando las variables macroeconómicas, abriendo al país a la competencia externa y privatizando sectores estratégicos de la economía, sin dejar de manipular el tipo de cambio, las tasas de interés y los mercados” (Berner, 2001, 8); sin embargo, estos pequeños avances se vieron opacados por las distintas crisis por las que atravesó el país.

Para 1983 se implementó el Programa Inmediato de Reordenamiento Económico (PIRE), resultado de un acuerdo con el FMI en 1982, el cual buscaba revertir el déficit de la cuenta corriente de la balanza de pagos que no se podía financiar sin acceso a capital extranjero, ya sea por inversión extranjera o deuda; con el PIRE se buscaba también reducir la inflación y el déficit presupuestal (Warman, 1984).

Para lograr estos objetivos las estrategias fueron: reducción del gasto público, incremento controlado de los bienes y servicios públicos, imponer un tope salarial tomando en cuenta la inflación esperada y finalmente, devaluar la moneda, lo cual tendría como resultado un superávit comercial (Warman, 1984).

Asimismo, con el PIRE se rechazó la posibilidad de extender la moratoria del pago de la deuda externa; en cambio, esta se reestructuró, reduciendo los pagos por vencimiento del principal entre 1983 y 1984; y sin embargo, manteniéndose un elevado pago de intereses y la fuga de capitales. No obstante, como resultado de estas medidas, el déficit público aumentó, así como el crédito interno y las importaciones; dando paso a una nueva recesión todavía más aguda. Debido a esto, no sólo hubo una inflación todavía mayor, sino también un aumento en el déficit externo y la caída del poder adquisitivo de la población.

En el año 1983, De la Madrid publicó el Plan Nacional de Desarrollo (PND), inspirado de cierta forma por el Plan Global de Desarrollo, publicado en 1980, durante el sexenio de López Portillo, en el que De la Madrid fungió como Secretario de Programación y Presupuesto. Este primer PND en la historia de México planteaba 4 objetivos principales: 1) Conservar y fortalecer las instituciones democráticas, 2) Vencer la Crisis, 3) Recuperar la capacidad de crecimiento y 4) Iniciar los cambios cualitativos que requiere el país en sus estructuras económicas, políticas y sociales (Presidencia de la República, 1983, 684-685).

El PND fue un parteaguas para la creación de proyectos políticos en México. Acorde con su formación, De la Madrid planteó un plan que abarcaba la totalidad de su sexenio, así como todas las áreas de principal interés para el gobierno mexicano. De esta forma, la planeación sexenal no sólo tenía una temporalidad definida y una especie de cronograma que cumplir, sino que también establecía las principales áreas, tanto económicas como sociales, que requerirían su atención.

Con esta división, se crearon los conocidos como Programas Sectoriales, que especificaban también la institución gubernamental que estaría a cargo de cada uno de ellos. Entre estos programas se pueden mencionar el de Educación, Deporte y Recreación a cargo de la Secretaría de Educación Pública, el de Desarrollo Rural Integral, con la Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos al frente, y el programa de la Reforma Agraria Integral, encabezado por la Secretaría de la Reforma Agraria (Presidencia de la República, 1983, 695).

Así, el proyecto político, de la mano del programa de austeridad impuesto por De la Madrid llevaba consigo una estrategia de renovación moral para los servidores públicos, y una planeación exhaustiva, plasmada en el PND; sin embargo, muchas de estas medidas de austeridad no sólo frenaron el crecimiento de diversos

sectores, sino que también afectaron su nivel de vida y su productividad, o hicieron poco por mejorarlos.

Como resultado, diversos grupos se mostraron inconformes con las medidas tomadas, entre ellos: el movimiento obrero y campesino, inconforme con la política salarial; las organizaciones y partidos de izquierda, quienes hacían demandas político-económicas; y las organizaciones y partidos de derecha, que buscaban una mayor participación por parte de las clases medias y la iglesia católica en el ámbito político (Verastegui, 2010).

Mientras la Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües (ANPIBAC) y la Coordinadora Nacional de Pueblos Indios (CNPI) emitían recomendaciones para el gobierno, como es el caso de la “Propuesta de Política Educativa y Cultural” que se le entregó a De la Madrid como presidente electo (Bello, 2009, 9-10), la realidad es que la acción del gobierno en este sentido fue mínima, concentrando todos sus esfuerzos en fomentar algún crecimiento económico que contrarrestara la crisis.

Así, los contenidos educativos impartidos en las comunidades seguían siendo ajenos a su forma de vida y a su cotidianidad. De alguna forma, todos los avances que la década de los 70 había exigido y que se perfilaban hacia una verdadera participación de estos grupos en las decisiones y programas correspondientes a su territorio y su cultura, se vieron opacados por la crisis económica y frenados por el recogimiento del Estado, el cual representó también la descentralización de diversos ámbitos que hasta entonces habían dependido completamente de este, como es el caso de la educación.

El proyecto educativo de Miguel De la Madrid, con Jesús Reyes Heróles al frente del Programa Sectorial de Educación (PSE), planteaba que era necesaria una Revolución Educativa “ya que la educación era la gran palanca del cambio social” (Camacho, 2001, 402); y esta requería de una estructura educativa descentralizada para llevarse a cabo. Más allá de las críticas que la señalaban como una medida que sólo buscaba quitar el peso económico de la educación al gobierno federal, para transferirlo a los niveles estatales, la Revolución Educativa de De la Madrid, se vio reducida a buenos deseos, “hacer del derecho a la educación primaria universal una realidad, se convirtió en actividad truncada por la crisis estructural vivida en la década anterior” (Valenzuela, citado por Bello, 2004, 54).

Finalmente, el impacto del gobierno delamadridista en los distintos sectores clave para el “rescate” del país, fue mínimo. La crisis económica siguió avanzando y los

últimos años de la década de los 80 vieron a un PRI debilitado, enfrentando el descontento de la población y el fortalecimiento de nuevas corrientes políticas opositoras al régimen actual, que buscaban posicionarse en la preferencia nacional.

Para las elecciones de 1988, el candidato priísta sería Carlos Salinas de Gortari, que fungió como Secretario de Programación y Presupuesto durante el sexenio de Miguel De la Madrid, quien fuera su profesor en la Universidad. A la par de Salinas, se presentaron a la contienda Manuel Clouthier por el Partido Acción Nacional (PAN) y Cuauhtémoc Cárdenas por el frente Democrático Nacional, compuesto por el Partido Mexicano Socialista, el Partido Auténtico de la Revolución Mexicana, el Partido del Frente Cardenista de Reconstrucción Nacional y el Partido Popular Socialista (Ortiz de Zarate, 2018).

El día de las elecciones de 1988, sucedió la famosa “caída” del sistema, razón por la que, según comisionados de la Comisión Federal de Electricidad (CFE), no habían aparecido los resultados del conteo de los votos. Fue hasta una semana después que se hicieron públicos los resultados, dando la victoria al PRI con un 50.36% de los votos a su favor (Castro Sánchez, 2018). Las condiciones del triunfo de Salinas hicieron de su gobierno el blanco de constantes cuestionamientos y contribuyeron aún más al debilitamiento del partido como único concentrador del poder político en México.

Así, el 31 de mayo de 1989, Salinas presenta su PND 1989-1994, haciendo alusión al claro estancamiento económico y a la necesidad de atender

demandas prioritarias del bienestar social, aquéllas que afectan directamente el bienestar de las mayorías: la seguridad pública, la educación, la salud y la asistencia social, la alimentación, la vivienda, la disponibilidad de servicios básicos, el acceso y promoción de la cultura, el deporte y el esparcimiento. (Presidencia de la República, 1989, 18)

Los objetivos nacionales planteados en este Segundo PND fueron: 1) La defensa de la soberanía y promoción de los intereses de México en el mundo; 2) La ampliación de la vida democrática; 3) La recuperación económica con estabilidad de precios; y 4) El mejoramiento productivo del nivel de vida de la población (Presidencia de la República, 1989, 18-20), planteando a la modernización del país como la estrategia central para conseguirlos.

Como parte de su estrategia económica, Salinas implementó una campaña de privatización de distintos sectores:

... fueron entregados al capital privado la telefonía (Telmex, una compañía plagada de denuncias por negligencia en el servicio que en diciembre de 1990 fue adjudicada en pública subasta a un consorcio encabezado por el magnate Carlos Slim Helú), las comunicaciones viales y las aerolíneas, el sector químico, el siderúrgico (Altos Hornos de México), los seguros, las cadenas hoteleras, los medios de radiodifusión (Imevisión, que dio lugar a la TV Azteca) y, finalmente, la banca. (Ortiz de Zarate, 2018)

Así, la estrategia de nacionalización de periodos anteriores —exceptuando a De la Madrid— se vio contrarrestada por la visión pragmática de un presidente que buscaba con estas medidas conseguir el pago de la deuda interna y fondear las medidas sociales propuestas en su PND. Propósito que logró, y con creces.

De la mano con esta privatización de gran parte de los sectores antes administrados por el Estado, bajo el gobierno de Salinas se realizó un cambio importante al artículo 27 constitucional, con este los ejidos, antes manejados en su totalidad por el gobierno, pasaron a ser considerados como pequeña propiedad, convirtiendo así a los ejidatarios en propietarios formales y “autorizando a las sociedades con capital privado la adquisición, reventa o arriendo de los ejidales con determinados límites de superficie” (Ortiz de Zarate, 2018).

Finalmente, la política económica de Salinas, con miras al crecimiento económico nacional orientado por la producción hacia afuera, puso especial énfasis en la relación económica con otros países, así como en la introducción de la economía mexicana al mercado internacional, como una fuerza competente y productiva. Esta tendencia culminaría con el firmado del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) buscando reducir así las trabas arancelarias para el intercambio económico entre los tres países firmantes: México, Estados Unidos y Canadá.

La intención de Salinas de buscar incorporar a México de manera rápida y competitiva al cada vez más latente sistema económico globalizado no sólo marcó su política económica, sino también a sus programas sociales, que buscaban compensar el retraso y la marginación de ciertos grupos, al mismo tiempo que impulsarlos a nivel productivo e incorporarlos como actores económicos que

contribuyeran al flujo de capital. De esta forma, el gobierno en curso buscaba compensar las políticas intervencionistas que hasta hace poco habían subsidiado la estabilidad, que no crecimiento ni desarrollo, de estos grupos marginados.

El principal ejemplo de estas medidas es el Programa Nacional de Solidaridad, el cual “financiado con el producto de las privatizaciones, invirtió 18.000 millones de dólares en infraestructuras de comunicaciones, servicios sociales, vivienda subvencionada, becas de estudios” (Ortiz de Zarate, 2018), entre otras medidas para atender el bienestar social y los distintos elementos que lo componen, como son la educación, salud, vivienda, entre otros.

En el caso específico de la cuestión Educativa, con Ernesto Zedillo al frente de la SEP, se publicó el Acuerdo Nacional para modernizar la educación básica en 1992, en este documento se propone una reorganización del sistema educativo a través de la consolidación de un federalismo educativo, por el que “corresponderá a los gobiernos estatales encargarse de la dirección de los establecimientos educativos con los que la Secretaría de Educación Pública ha venido prestando” (Presidencia de la República, 1992, 4).

Con esta nueva asignación de responsabilidades a nivel local tocante a la cuestión educativa, se planteaba la posibilidad de atender las necesidades propias de la región, así como aumentar la participación de las entidades y localidades en la creación y conformación del sistema educativo. Respecto al contenido de los planes de estudio, se habla de la necesidad de reforzar el conocimiento de los educandos en distintas áreas, específicamente las matemáticas y la lengua española. Sin embargo, no se hace mención en ningún momento de la incorporación de alguna lengua materna distinta al español ni mucho menos de un carácter bicultural o intercultural en la formulación de los contenidos.

En este sentido, en su afán modernizador, incluso con la aparente nueva capacidad de los gobiernos estatales de aumentar su participación en el plano educativo, la realidad de este acuerdo seguía siendo básicamente homogeneizadora en su contenido, al mismo tiempo que la educación se separaba de las obligaciones del gobierno federal en cuestión administrativa. Al mismo tiempo que la responsabilidad del gobierno federal sobre la educación nacional se diluye, este sigue siendo el encargado de generar una propuesta general que homogeneiza tanto la información que se transmite como a la población a la que alcanza. Dando como resultado una educación más alejada de los estudiantes en todos los sentidos.

Bajo estos mismos principios, para 1993 se promulgó la Ley General de Educación (LGE), que vendría a sustituir a la LFE, publicada 20 años antes durante el gobierno de Echeverría. En su artículo 4o esta ley incorpora la educación secundaria a los niveles educativos obligatorios de preescolar y primaria, asimismo, se contempla que los hablantes de lengua indígena reciban educación en su lengua materna y en español, así como que tengan materiales didácticos escritos en su primer idioma (Presidencia de la República, 1993, 9). Este artículo cuarto considera también a las lenguas indígenas, junto con el español, como lenguas nacionales. Medida que, sexenio tras sexenio se presenta como un gran avance y una reforma novedosa, pero que, sin embargo, al menos en papel, tiene años de existir, no así de ser reconocida en cuestiones legales, de derechos políticos, sociales y muchos menos educativas.

De nuevo es este esfuerzo modernizador el que impera en la creación de esta nueva legislación educativa. La mención de las lenguas indígenas, así como de las tradiciones y prácticas de estos grupos, queda reducida a su carácter instrumental como medio para la incorporación al sistema productivo nacional y por lo tanto a la globalidad; mientras que, de manera paralela, se les hace cada vez más responsables de sus procesos, pero sin respetar o auspiciar las medidas necesarias para realmente dar atención a sus necesidades sociales y mucho menos educativas.

Un claro ejemplo de esta separación es la inclusión de muchos de estos grupos minoritarios en las estrategias educativas y sociales dirigidas a poblaciones campesinas. Si bien existe un número considerable de indígenas que se dedican al campo, es ilógico pretender que las medidas enfocadas a estos grupos productivos tengan el alcance para comprender la complejidad de las necesidades que los diversos grupos étnicos tienen y han tenido históricamente. Este tipo de estrategias, inclusivas en exceso y de forma contraproducente, no sólo invisibilizan la complejidad y diversidad de un país, sino que también emprenden una acción violenta, prácticamente etnocida en la que demeritan por completo las características culturales de un pueblo y las ignoran a tal punto en el que son capaces de pretender igualarlas a las de un sistema productivo.

Otra situación en la que es posible ver estas discrepancias entre la forma de legislar y la realidad de un país como México es la institución de la educación secundaria como obligatoria. Si bien esta acción en sí misma no tiene nada de malo,

se vuelve un punto de reflexión al notar que, ni antes ni después de esta modificación a la ley, ha existido una educación secundaria indígena. Esto nos hace preguntarnos cuál es verdaderamente el papel que se le está dando a la educación indígena y por qué no se ha pensado en replicar estas funciones en el nivel secundario. Si bien la diversidad y el respeto a la misma se mencionan como ejes transversales en todos los niveles educativos, ¿por qué esto no nos ha llevado a la creación de un programa tan extenso respecto a educación indígena como lo es el del nivel primario, si ambos niveles, primaria y secundaria, pertenecen a un mismo esquema de educación básica que debería, en teoría, tener continuidad?

Pareciera incluso que volvemos al momento en el que la lengua indígena se enseñaba sólo durante los primeros esfuerzos educativos para introducir al estudiante al español y entonces poder inculcar, en la lengua mayoritaria, los saberes propios de la misma, dejando atrás la lengua que sólo fuera usada como herramienta de transición.

Por otro lado, la separación tan marcada del gobierno federal de la administración de las distintas instancias educativas, permitió el acceso de otros grupos con intereses propios, como es el caso del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) en ese entonces liderado por Elba Esther Gordillo.

Si bien algunas de las medidas económicas de Salinas tuvieron un impacto positivo y rápido con el que se logró no sólo controlar la crisis, sino también contrarrestar la deuda que se había gestado durante los últimos sexenios; la credibilidad del PRI, así como su monopolio dentro de la política mexicana estaban llegando a su fin.

Fue en 1989 que Ernesto Ruffo Appel se convirtió en el primer gobernador no priísta de México, ganando los comicios en las elecciones estatales de Baja California por el Partido Acción Nacional (PAN). Asimismo, del proyecto encabezado por Cárdenas durante las elecciones del 88 pasó a conformar después al Partido de la Revolución Democrática (PRD) (Eje Central, 2017), que también probaría ser una fuerza opositora considerable, especialmente en la Ciudad de México.

Más allá de la política económica estabilizadora de Salinas, el panorama político en México se tornaba cada vez más tenso, con diversos grupos reclamando un lugar dentro del proyecto modernizador y globalizador priísta, el cual en teoría había sido formulado para incorporar al país entero al sistema económico mundial, pero en realidad sólo respondía a las necesidades e intereses de grupos específicos,

haciendo del grueso de la población meros espectadores, de quienes se esperaba se adaptaran al plan formulado para modernizar a México.

Estas tensiones alcanzaron su punto máximo cuando, durante el último año del sexenio salinista, específicamente el 1 de enero de 1994, se mostró ante el ojo público, en medio de enfrentamientos armados y acusaciones de terrorismo, un grupo que se había venido fraguando desde años anteriores y cuyas bases clamaban ser parte de las comunidades indígenas mexicanas, muchas veces ignoradas a costa del proyecto político nacional.

El Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) llegó por primera vez a los oídos de la población mexicana de boca del presidente Salinas de Gortari, quien declaró en un mensaje televisado a nivel nacional que la toma armada de 4 municipios chiapanecos no se trataba de un alzamiento indígena, sino de “la acción de este grupo violento, armado en contra de la tranquilidad de las comunidades, la paz pública y las instituciones de gobierno” (Aristegui Noticias, 2013).

De esta forma, el año 1994 inició con dos sucesos diametralmente opuestos y que enmarcaban a la perfección las dos realidades que componían al país: la firma del TLCAN como la culminación de un proyecto modernizador y globalizador que permitiría a México participar de la economía mundial como una fuerza productiva, y el levantamiento de una agrupación indígena, fraguada desde hace años bajo un régimen guerrillero, motivado por una postura ideológica clara, y no simplemente reactiva a los sucesos de los últimos años, que tenía la clara consigna de “trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz” (Comandancia General del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, 1993).

El enfrentamiento armado con el gobierno continuó por varios días, hasta la tregua concertada el 12 de enero del mismo año. Con esto, se dio pie a una serie de mesas de diálogo y negociaciones, en las que este grupo tuvo la posibilidad de exponer los reclamos que representaba y el proyecto que habían fraguado desde sus orígenes (Tello Díaz, 2014).

El inicio del último año de Salinas en la presidencia marcaba la introducción a un periodo de inestabilidad política que se había venido acumulando desde años anteriores. Al mismo tiempo que continuaban las negociaciones con estos grupos disidentes, el PRI se encontraba de nuevo ante la amenaza de otra elección en la

que distintos actores buscaban acceder al poder y determinar el rumbo de la política nacional.

Ya en 1993 se había anunciado la candidatura de Luis Donald Colosio, quien hasta entonces había fungido como Secretario de Desarrollo Social y que, después de su “destape” se había dedicado a promover su proyecto de nación. Coherente con los sucesos del 1 de enero, en su discurso durante el aniversario del PRI y ya como su candidato a la presidencia, el 6 de marzo de 1994 Colosio pronunció un discurso en el cual reconocía los diversos problemas presentes en la administración corriente y las pasadas, habló de

comunidades indígenas, que no pueden esperar más a las exigencias de justicia, de dignidad y de progreso; de comunidades indígenas que tienen la gran fortaleza de su cohesión, de su cultura y que están dispuestos a creer, a participar, a construir nuevos horizontes. (Colosio, 1994)

y de la falta de atención que por muchos años se dio ante sus demandas y necesidades. Pocos días después de pronunciar este conocido discurso, Colosio fue asesinado en Tijuana, Baja California (Juárez, 2020).

El sexenio de Salinas, incluso después de sus esfuerzos por lograr una estabilidad económica y un crecimiento generalizado del país, terminó con una fuerte crisis política y económica, producto de la incertidumbre que generaban los sucesos antes mencionados. México se enfrentaba de nuevo a una fuerte crisis a finales de un sexenio, que no sólo dependía de sus decisiones económicas, sino también de las medidas de bienestar social que hasta entonces se habían implementado, o no.

Ernesto Zedillo, quien llevaba apenas dos años al frente de la SEP, y que había sido antes Secretario de Programación y Presupuesto, fue nombrado como el nuevo candidato del PRI a la presidencia de México. Zedillo ganó con poco menos de la mitad de los votos a su favor, pasando así a ocupar el cargo máximo del Ejecutivo, en medio de un país consumido por la incertidumbre y de frente a una inminente crisis económica (Valentin, 2012, 53).

3.7 El Ejército Zapatista de Liberación Nacional y su impacto

El sexenio de Zedillo tuvo entre sus primeros sucesos importantes el llamado “error de Diciembre”. Entre acusaciones de Zedillo a Salinas y de Salinas a Zedillo sobre quién fuera el responsable de esta crisis, la realidad es que entre los últimos días del sexenio Salinista y los primeros de Zedillo frente al ejecutivo, se vino una fuerte desestabilización de la economía nacional causada principalmente por la disminución de las reservas internacionales. Salinas pregonaba que esto se debía a un error de Zedillo y su Secretario de Hacienda por hacer pública información que causó el rápido retiro de fondos. Zedillo explicaba en su primer informe que, todo esto se debió a “haberse descuidado la generación de ahorro interno. Mientras que en 1988 los mexicanos ahorrábamos casi 22 por ciento del producto nacional, esa proporción fue reduciéndose, año tras año, hasta llegar a menos de 16 por ciento en 1994” (Zedillo, citado por Gazcón, 2014).

La única realidad es que este periodo inició con una enorme inestabilidad económica y social, así como la necesidad del partido y del Presidente por legitimarse a través de sus acciones y proyectos políticos. Con esto en mente, no es de extrañarse que el primer objetivo del PND de 1995 fuera “Fortalecer la capacidad del Estado para garantizar nuestra seguridad nacional y el imperio de la ley en todo el territorio mexicano” (Presidencia de la República, 1995). Esto con la intención de reducir la incertidumbre alrededor de México e intentar recuperar así la inversión perdida.

La crisis económica tuvo además un fuerte impacto en dos elementos centrales para la reducción en la confianza que proyectaba México al interior y a nivel internacional, estos fueron el aumento en la inseguridad dentro del país y el de la migración de su población, principalmente hacia Estados Unidos. Así, incluso con un PND centrado en el crecimiento económico, se hace evidente el poco énfasis en el desarrollo del país, entendido bajo la concepción de Amartya Sen, en la que este no se concibe como un indicador económico más, por el contrario, contempla factores sociales, civiles, políticos e incluso tecnológicos. Asimismo, además de la pobreza, Sen identifica a la tiranía y la falta de oportunidades como elementos que obstaculizan este desarrollo.

Para Sen la libertad debe de ser un indicador inequívoco del desarrollo de un país, si bien el crecimiento económico es de importancia y puede representar ciertas

ventajas para el país que lo experimenta, estas son efectivas sólo cuando le dan capacidad de acción y oportunidades al individuo. Con base en todo lo anterior, el autor propone algunas dimensiones que, sumadas al crecimiento económico, deben servir para medir el desarrollo: pobreza y desigualdad, tasa de mortalidad, calidad de vida, libertad de actuar, posibilidad de participar en intercambio de productos, libre mercado con sus restricciones necesarias, libertad de empleo y de contrato, libertades políticas, capacidad para decidir si se conservan o no valores tradicionales y su papel frente al desarrollo (Sen, 1999).

Así, incluso con miras a un crecimiento económico acelerado, el país no podría recuperar la estabilidad si no se tomaba en cuenta el fuerte impacto que a nivel libertades se estaba teniendo sobre individuos que no sólo veían mermada su capacidad económica, sino que también se vieron envueltos en un contexto de violencia e incluso en ocasiones, forzados a migrar a en un último esfuerzo por aumentar su calidad de vida y la de sus familias.

Otro ejemplo del mal manejo por parte del gobierno de estos factores de incertidumbre en la vida nacional fueron las masacres de Aguas Blancas en 1995 y de Acteal en 1997. Cada una con sus bemoles, pero ambas son testimonio de la violenta respuesta del gobierno y sus fuerzas armadas ante la organización de la base social indígena y campesina.

Paralelo a estas movilizaciones indígenas y campesinas —que es importante recalcar, nunca dejaron de suceder, ya que estos grupos, adheridos o no al trabajo que hasta entonces había realizado el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), nunca dejaron de pugnar por sus intereses y necesidades—, el Ejército Zapatista, junto con el gobierno nacional firmaron los Acuerdos de San Andrés Larraínzar, resultado de las negociaciones que desde el sexenio anterior se habían llevado a cabo entre ellos.

Además de hacer patentes las problemáticas que por muchos años aquejaron a estos grupos, como lo son las correspondientes a la tenencia de la tierra, a la educación, o a la participación de las mujeres indígenas, estos acuerdos contienen también compromisos por parte del gobierno para intentar dar solución a problemáticas como el reconocimiento a la libre determinación, así como el respeto y apoyo en cuestiones políticas, culturales, educativas migratorias, entre otras y buscar así un nuevo reconocimiento de los pueblos indígenas como grupos con

intereses y objetivos propios, no dependientes de un proyecto modernizador nacional.

Sobre los principios de pluralismo, sustentabilidad, integralidad, participación y libre determinación, se esperaba que estos acuerdos fueran el parteaguas para una nueva relación entre el gobierno y las comunidades indígenas a las que por mucho tiempo poco o nada se les había reconocido como actores de cambio o con capacidad para influir en el rumbo del país y su proyecto político. Por su importancia respecto al tema de este escrito, se reproduce a continuación el extracto de los acuerdos referente a la Educación Indígena Bilingüe Bicultural:

El reconocimiento de la composición pluricultural del estado de Chiapas, así como del derecho de los pueblos indígenas a que se respeten, promuevan y difundan los elementos significativos que constituyen su cultura, plantea la necesidad de que en la Constitución Local se incorpore, por un lado, el derecho de los chiapanecos a recibir una educación conforme a la letra y espíritu del artículo 3° constitucional federal y su reglamentaria de la Ley General de Educación; por otro lado, en el marco de las reformas que se plantean a la Constitución Federal, es necesario que la reforma local considere lo siguiente:

1. Que la educación que reciban todos los chiapanecos, difunda y promueva la historia, costumbres, tradiciones y todos aquellos valores componentes de nuestra raíz cultural e identidad nacional.
2. La educación indígena debe ser bilingüe e intercultural.
3. El estado debe asegurar a los indígenas una educación que respete y aproveche sus saberes, tradiciones y formas de organización.
5. Respetar el quehacer educativo de los pueblos indígenas dentro de su espacio cultural.
6. Que en la organización y formulación de los planes y programas de estudio tengan participación prioritaria los pueblos indígenas, en lo que se refiere a contenidos regionales y sobre diversidad cultural. (Ejército Zapatista de Liberación Nacional-Gobierno de México, 1995, 75-78)

Si bien los Acuerdos de San Andrés no fueron respetados en su totalidad por el gobierno, más preocupado por la recuperación de la crisis y la estabilización interna y a nivel nacional, y que su promoción vino de diversos grupos alternos, no todos

cercanos a las necesidades y formas de organización indígena, no se puede negar que tuvieron un impacto importante en la consideración de las comunidades indígenas dentro del planteamiento nacional, así como de la incorporación de elementos como la autodeterminación y el pluralismo en la acción legislativa.

Además de esta acción en conjunto con el EZLN y coherente con las demandas que en ese entonces enmarcaban la escena política mexicana, en 1995 se publicó el Programa de Desarrollo Educativo (PDE), compatible con el PND publicado por el Presidente (Alcántara, 2008) y en el cual no se ahondará más al no aportar nada nuevo en cuestión de educación básica dirigida a poblaciones indígenas que lo ya mencionado en el análisis del PND.

En el Contexto Internacional, el mismo año que se firmaban los Acuerdos de San Andrés, creando así un compromiso de reconocimiento entre el gobierno y los miembros de comunidades y grupos indígenas, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) publicó la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos en la cual no sólo reconoce a cada lengua como la expresión de una identidad colectiva y una realidad constituida, sino que además en sus artículos 23 y 24, dedicados expresamente al uso de la lengua vernácula en la educación, plantea lo siguiente:

Artículo 23

1. La educación debe contribuir a fomentar la capacidad de autoexpresión lingüística y cultural de la comunidad donde es impartida.
2. La educación debe contribuir al mantenimiento y desarrollo de la lengua hablada por la comunidad lingüística del territorio donde es impartida.
3. La educación debe estar siempre al servicio de la diversidad lingüística y cultural, y las relaciones armoniosas entre diferentes comunidades lingüísticas de todo el mundo.
4. En el marco de los principios anteriores, todo el mundo tiene derecho a aprender cualquier lengua.

Artículo 24

Toda comunidad lingüística tiene derecho a decidir cuál debe ser el grado de presencia de su lengua, como lengua vehicular y como objeto de estudio, en todos los niveles de la educación dentro de su territorio: preescolar, primario, secundario, técnico y profesional, universitario y formación de adultos (Organización de las Naciones Unidas, 2013, 27).

Tanto a nivel nacional como internacional, la cuestión del reconocimiento a las comunidades indígenas ya no es sólo una responsabilidad que corresponde a los gobiernos nacionales o locales como entes en acción frente a los grupos y pueblos indígenas como sujetos pasivos; por el contrario, son estos mismos grupos los que reclaman un espacio en la construcción del proyecto político que ha de incluirlos, formarlos, y determinar el enfoque desde el cual se les asimila o se les toma en cuenta como sujetos con pensamiento y objetivos propios dentro de una sociedad que, al menos en apariencia, pareciera tener sólo un objetivo de crecimiento económico, pero que en realidad se encuentra en la búsqueda de mejores condiciones para sectores tan distintos, pero que a la vez, sufren de las mismas carencias y se nutren muchas veces de recursos similares para demandar las condiciones necesarias para su correcto desarrollo.

Bajo un proyecto de recuperación económica y de contención respecto a grupos disidentes, el PRI vio su poder político claramente amenazado en los últimos años de su mandato. Fue durante el sexenio de Zedillo que por primera vez el partido tricolor perdió la mayoría absoluta en el Congreso, esto en las elecciones de 1997, donde si bien seguía teniendo una mayoría simple en la Cámara de Diputados, se vio forzado a cambiar las estrategias de negociación al compartir con los miembros de otros partidos la capacidad de decisión en temas federales y constitucionales (Carmona, Actualizado 2021).

Asimismo, durante la elección para el gobierno de la Ciudad de México, las primeras elecciones para Jefe de Gobierno, el PRD obtuvo el triunfo con un 48.11% de los votos a su favor, siendo Cuauhtémoc Cárdenas una figura ya establecida de la oposición de izquierda. Finalmente, en los comicios estatales, el PAN ganó dos de las 6 gubernaturas en contienda, al mismo tiempo que sumó un total de 14 presidencias municipales de las 31 posibles en las capitales de los estados. Esto frente a las 15 conservadas por el PRI (Carmona, Actualizado 2021). Estos sucesos coinciden con la independencia del IFE, por la que, en 1996 dejaría de ser el Secretario de Gobernación el funcionario a su cargo, para ser encabezada por un consejero presidente elegido por las dos terceras partes de la Cámara de Diputados.

Como elemento que cerraría el siglo XX y marcaría el rumbo de la política educativa indígena para el nuevo milenio y como respuesta al Programa de

Desarrollo Educativo (PDE) 1995-2000, la SEP, específicamente la DGEI lanzó en 1999 los "*Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las niñas y los niños indígenas*", los cuales hablaban específicamente sobre las estrategias a usarse para "promover la generación de condiciones sociales, administrativas y pedagógicas que garanticen el acceso, permanencia y logros educativos, conforme a los fines y propósitos educativos expresados en el marco filosófico nacional" (Dirección General de Educación Indígena, 1999, 8).

Estos 42 lineamientos, que apenas ocupan 9 páginas de las más de 70 que componen al texto, son, de manera sucinta, los elementos sobre los que se construye o se pretende construir una educación indígena: desde el enfoque filosófico que se le dará, acorde con la estrategia nacional, hasta los programas sobre los que se sustenta esta estrategia

El fin del sexenio zedillista llega con una paulatina recuperación económica con crecimiento del PIB, apreciación del tipo de cambio y un descenso en el nivel del Índice Nacional de Precios al Consumidor (Guerra, 2001, 81). Si bien la estrategia zedillista al final rindió frutos en lo económico, el régimen priísta se encontraba ya en exceso desgastado. Con la autonomía del IFE y la intención claramente democrática del presidente, el año 2000 vio el fin de 71 años del PRI frente al Ejecutivo. Vicente Fox Quesada, candidato por el PAN, obtuvo un 42.52% de los votos, logrando así el que quizás fuera el más grande triunfo de su partido y comenzando una etapa de transición y separación del régimen anterior (Loeza, 2010, 157-160).

Con este recorrido histórico-político es posible observar que la educación indígena, más allá de su importancia en un país diverso e intercultural como México, se ha visto marcada por el olvido y relegada a la posición de elemento complementario, estratégico o instrumental para obtener los objetivos centrales planteados por cada gobierno. Estos ires y venires respecto a su legislación e implementación han tenido sin duda una cuota sobre los posibles avances que un proyecto educativo indígena, planteado por encima de los intereses económicos y los devenires políticos, hubiera tenido.

Sin embargo, resulta también central reconocer el trabajo de los distintos grupos y organizaciones indígenas y su empresa por exigir, desde abajo y bajo sus condiciones, un sistema educativo que fuera coherente con su realidad, al mismo

tiempo que luchar por una calidad de vida y acceso a la economía nacional dignos y no como meros medios productivos para una economía global.

IV. Condiciones para la Educación Intercultural en la actualidad

De esta forma, el inicio del siglo XXI representó para México una nueva etapa en cuestión política. Por un lado, la oposición panista había logrado por primera vez en la historia el ascenso a la presidencia de la República con el respaldo del voto útil nacional; sentando un precedente histórico. Incluso ciudadanos que no eran del todo afines al proyecto político del PAN, le concedieron su voto al ser este partido el que tenía más posibilidades de derrotar al PRI en la contienda electoral y terminar con 70 años de monopolio partidista.

Por otro lado, la política nacional ya no dependía solamente del partido o personaje al poder, y mucho menos de los intereses políticos de su población; además de grupos con gran poder económico, existen tanto a nivel nacional como internacional una serie de organizaciones, algunas mencionadas en líneas anteriores, que tienen impacto directo en la creación de un proyecto político nacional, algunas en áreas específicas y otras de manera más general.

El objetivo de este capítulo es analizar los elementos y actores que, a nivel nacional e internacional, han impactado durante los sexenios de Vicente Fox, Felipe Calderón y Enrique Peña Nieto (EPN), la manera que se plantea la educación indígena en México; muchos de los cuales siguen teniendo una gran influencia hasta la actualidad. En el contexto internacional, estas agrupaciones han sido resultado de los procesos de alianza entre países, así como, la mayoría de la veces, de la tendencia económica globalizadora que ha permeado, respaldada siempre por un discurso modernizador y de desarrollo, acorde a las necesidades de los grupos más representativos o con mayor presencia en estas instituciones.

Esto sin demeritar el trabajo de grupos tanto nacionales como internacionales que, en ámbitos como el educativo, han criticado fuertemente la visión economicista y de consumo, poniendo por delante cuestiones primordiales como los derechos humanos, las garantías individuales, las oportunidades políticas y sociales y la construcción y respeto de la diversidad.

A diferencia del apartado anterior, en este no se pretende realizar un recorrido cronológico, ya que los acontecimientos y organismos aquí presentados abarcan entre el año 2000 y el año 2018, por lo que se pueden considerar contemporáneos a este escrito. De esta forma, el elemento más importante no es su cronología, sino

los documentos, organismos y personajes que a través de las distintas agrupaciones, se han posicionado y han marcado de una forma u otra, el rumbo que ha llevado hasta nuestros días la educación indígena, a la cual ya se empieza a incluir dentro de la idea de educación intercultural en este periodo.

Como primer apartado, se hablará de aquellas figuras con influencia internacional, pero con presencia en México, que en los últimos años han influido en la creación de un proyecto educativo nacional, específicamente alrededor de los pueblos indígenas. Este grupo se ha dividido a su vez en dos subcategorías: entidades económicas, como es el caso de Bancos y organismos especializados en este rubro; y Agencias de Cooperación, es decir, agrupaciones que, como su nombre lo indica, han servido como mediadoras en la creación de acuerdos y tratados entre países, buscando que estos cooperen para un fin común.

Además de nombrar a las principales instituciones que han marcado a la educación indígena mexicana, es importante los documentos programáticos en las que estas se han basado o los que han aprobado después de su creación, así como a los actores que de una u otra forma se han posicionado en la escena internacional como determinantes en el marco educativo.

Una vez establecido un contexto internacional, para crear el panorama completo es necesario estudiar también a las figuras que a nivel nacional han sido pilares en la formación de los distintos proyectos educativos. Si bien la influencia internacional ha marcado gran parte de la política educativa mexicana de los últimos años, es importante reconocer la importancia que sobre esta tienen también los sucesos, actores y coyunturas nacionales.

Más allá del objetivo que los gobiernos de los últimos años han compartido de posicionar a México dentro del intercambio, económico y de industrias, a nivel global, la realidad es que muchas veces este objetivo se enfrenta con que la incorporación a un sistema internacional y globalizador no puede ignorar del todo las condiciones nacionales y locales que la limitan y condicionan.

De esta forma, muchos de los programas educativos, como ya se pudo apreciar en el apartado anterior, aunque respondan a una corriente internacional, tienen también en cuenta las condiciones nacionales. Muchas veces como obstáculo, otras como aliciente y en la mayoría de los casos como referente de “lo viejo”, la posición de la que toda una nación debe alejarse para estar cada vez más cerca de un objetivo compartido de modernidad.

Finalmente, son estos dos aspectos: el contexto internacional y el nacional, las piezas faltantes para entender la situación actual de la educación indígena. Lo reciente que es el reconocimiento oficial del término “Educación Intercultural” y su incorporación en los programas educativos actuales. Es con todo este contexto, con un marco histórico suficiente y con un catálogo de actores contemporáneos, que será posible no sólo entender el escenario en el que se construye el proyecto educativo que se presenta en el sexenio de Andrés Manuel López Obrador (AMLO), sino también tener mayor claridad respecto a qué intereses y actores responde, cuáles son las condiciones que lo restringen y, al mismo tiempo, cuáles son aquellas que debería al día de hoy, ser inaceptable seguir repitiendo.

4.1 Contexto Internacional

La Segunda Guerra Mundial es sin duda uno de los sucesos históricos que ha tenido mayor impacto en la escena internacional. No sólo es a partir de esta que se posicionaron las naciones potencia que después dividieron al mundo durante la Guerra Fría, sino que también, ante el horror y la crueldad de los actos cometidos en estos años marcados por el enfrentamiento bélico y el rechazo a “lo diferente”; las naciones, principalmente aquellas que resultaron victoriosas, decidieron formar una serie de alianzas y acuerdos que, en teoría, buscarían no permitir jamás un genocidio de tal magnitud.

Asimismo, en el tenor de una cooperación no sólo en la persecución de sus objetivos de paz, sino también en la cuestión económica y bajo el entendido de que los objetivos de desarrollo entre países son compartidos y que, al ser el sistema económico-social uno con cada vez mayor inclinación hacia lo global, se crearon una serie de figuras con influencia y gran poderío económico, cuyos objetivos principales eran no sólo la cooperación entre mercados nacionales, sino también la apertura de los mismos, el hacer cada vez más sencillo su intercambio y por supuesto, el buscar que las naciones se alinearan a un mismo rumbo de crecimiento económico.

Finalmente, la indiscutible tendencia globalizadora en todos los aspectos de la vida humana, ha tenido también cierto impacto en la forma en que conviven y se relacionan las instituciones educativas, que son el tema central de este escrito, las cuales hasta hace pocos años tenían poco contacto entre sí y cuya capacidad de

relacionarse se reducía a los esporádicos intercambios de ciertos estudiantes o a la visita de algún profesor.

En resumen, son estas dos figuras: Agencias de Cooperación Internacional, entidades económicas, los principales referentes a nivel internacional de figuras con influencia en la Educación Básica Indígena como política pública. A continuación se desglosan un poco más los elementos que componen a cada una de estas figuras, así como las instituciones que, en cada rubro, han tenido mayor representatividad y reconocimiento, las que, por consiguiente, tienen también mayor capacidad de acción y mayor posibilidad de que sus recomendaciones o acercamientos a los gobiernos y naciones se tomen en cuenta al momento de plantear un proyecto político en general y un rumbo en lo educativo de manera particular.

4.1.1 Agencias de Cooperación

Las agencias de cooperación, como su nombre lo indica, son agrupaciones a las que se suscriben distintos actores, más comúnmente los representantes de Naciones-Estado, y cuyo fin principal es buscar el beneficio común en un ámbito en específico o en diversos objetivos compartidos. El ejemplo más presente en el consciente colectivo de una Agencia de Cooperación Internacional es sin duda la Organización de las Naciones Unidas; sin embargo, es esta también una de las figuras más complejas, ya que su creación se da a partir de intereses políticos específicos, muchos de los cuales aún permean en su actuar; pero al mismo tiempo, se ha diversificado de tal forma, que cuenta con un sinnúmero de agencias especializadas, todas encargadas de un área específica y con acuerdos y acercamientos diversos a distintos países y grupos.

a) Organización de las Naciones Unidas

En el marco de la Segunda Guerra Mundial, la “Declaración de las Naciones Unidas” fue firmada en 1942 por los países Aliados, como herramienta frente a la amenaza del Eje. Sin embargo, la firma de esta declaración no fue una simple estrategia bélica, por el contrario, se estableció como un movimiento de poderío político y de alianzas que irían mucho más allá del enfrentamiento.

Actualmente de los 194 países soberanos reconocidos, 193 forman parte de la ONU (Organización de las Naciones Unidas, 2020), exceptuando al Vaticano, que

actúa como Estado Observador. Asimismo, este organismo está compuesto por seis órganos principales: la Asamblea General, El Consejo de Seguridad, el Consejo Económico y Social, la Secretaría, la Corte Internacional de Justicia y el Consejo de Administración Fiduciaria (Organización de las Naciones Unidas, 2011).

Desde el inicio del siglo XXI, la Asamblea General de la ONU y el Consejo Económico y Social han emitido tres documentos fundamentales para la formación de un proyecto educativo indígena en México. A continuación se hará un breve recorrido por cada uno de estos documentos, así como la importancia de su publicación en el ámbito educativo.

Posteriormente, se analizarán los órganos especializados que componen a la ONU, —exceptuando aquellos en materia económica que se mencionan en el siguiente apartado— así como los documentos programáticos que los fundamentan y aquellos que se han publicado bajo la dirección de cada uno de estos organismos y que han generado un precedente para la educación indígena en México.

Como primer documento, emitido por el Consejo Económico y Social en el año 2003, se encuentran las “Recomendaciones del Ex Relator al Relator Especial sobre la Situación de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales de los Indígenas, Rodolfo Stavenhagen”. Este documento es el resultado de la visita oficial del entonces Relator Especial en Junio de 2003, durante la cual visitó “Chihuahua, Sonora, Jalisco, Oaxaca, Chiapas, Guerrero y el Distrito Federal [sic] donde mantuvo consultas con autoridades gubernamentales a nivel federal, estatal y municipal” (Consejo Económico y Social, 2003, 4), así como con líderes de diversas agrupaciones indígenas. Como resultado de su visita, el Relator Especial identificó siete asuntos prioritarios de Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas de México: 1) La conflictividad agraria, 2) la conflictividad política, 3) los indígenas en el sistema de procuración y administración de Justicia, 4) el conflicto en Chiapas, 5) Derechos de las mujeres, los niños y los migrantes indígenas, 6) Educación, lengua y cultura, y 7) la reforma constitucional y la composición de los pueblos Indígenas.

Sobre el penúltimo punto, la recomendación del Ex Relator es la siguiente: “El sistema de educación bilingüe intercultural en el país deberá ser fortalecido institucionalmente y dotado de recursos suficientes para cumplir eficientemente sus objetivos” (Consejo Económico y Social, 2003, 22). Asimismo, rescata en varias ocasiones la acción del EZLN y cómo los acuerdos de paz y cooperación entre este grupo y el gobierno mexicano no se han respetado del todo.

De esta forma, si bien el fin del siglo XX se vio marcado por una acción sin precedentes de parte de una organización indígena no corporativizada por el gobierno, lo cual representó en su momento un parteaguas en la relación entre el Estado y los intereses de ciertos grupos indígenas y con la percepción de la indianidad en general; los primeros años del nuevo siglo vieron, en contraparte, una serie de enfrentamientos y una postura indiferente por parte del gobierno mexicano y reticente a respetar los acuerdos firmados apenas unos años antes.

Asimismo, es importante resaltar que las recomendaciones del ex-relator, aunque no se abocan sólo a la cuestión educativa, sí la posicionan como uno de los factores centrales en cuestión de derechos humanos para estas poblaciones, rescatando su carácter intercultural como factor que no sólo debe asumirse dentro de una realidad cotidiana, sino que debe ser apoyado a través de instituciones formales y de apoyo monetario.

En este mismo contexto, se celebró en el año 2004 el Segundo Decenio de los Pueblos Indígenas del Mundo. Este segundo decenio estaría basado en los puntos discutidos durante el primero, el cual fue inaugurado en diciembre de 1994 y cuya meta principal era “fortalecer la cooperación internacional para la solución de los problemas a que se enfrentaban los pueblos indígenas en esferas tales como los derechos humanos, el medio ambiente, el desarrollo, la educación y la salud” (Asamblea General, 2004, 1).

La meta para el Segundo Decenio, con base en los resultados y las problemáticas que prevalecieron durante el anterior, sería entonces

... continuar fortaleciendo la cooperación internacional para la solución de los problemas a que se enfrentan los pueblos indígenas en esferas tales como la cultura, la educación, la salud, los derechos humanos, el medio ambiente y el desarrollo social y económico, por medio de programas orientados a la acción y proyectos específicos, una mayor asistencia técnica y las actividades normativas pertinentes. (Asamblea General, 2004, 2)

Si bien los objetivos planteados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) pueden parecer en exceso ambiguos, la realidad es que la función de la Asamblea General es trazar el camino y determinar las metas generales a las cuales se buscará llegar a través del trabajo cooperativo con los Estados-Nación,

así como con los programas y Organismos que, de manera más puntual, se ocupan de su área en específico, creando entonces programas más extensivos y de mayor alcance, que de todos modos se conformen alrededor del objetivo central de la Asamblea General.

Para el año 2007 se publicó la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Además del entendido de que habrá una cooperación internacional para dar solución a las problemáticas que atañen a los pueblos indígenas, esta Declaración, sustentada por la Asamblea General, retoma también elementos centrales como la libre determinación de los pueblos indígenas, así como el rechazo a su asimilación forzada o a la destrucción de su cultura (Asamblea General, 2007).

Esta misma Declaración, en su artículo 14, hace una anotación importante al no sólo reconocer el derecho de los pueblos indígenas a recibir educación en su lengua, sino también a ser partícipes en el diseño de su contenido, en la impartición de educación y a incluir en la currícula, sus métodos de enseñanza y aprendizaje, así como los elementos que consideren pertinentes de la propia cultura:

Artículo 14

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje.
2. Los indígenas, en particular los niños, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación.
3. Los Estados adoptarán medidas eficaces, conjuntamente con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma. (Asamblea General, 2007, 7)

Con este tercer documento se vuelve evidente que la proyección de las Naciones Unidas respecto a la Educación Indígena intenta por todos los medios superar la visión asimiladora planteada por Dietz y Mateos y busca, por el contrario, alcanzar un nivel educativo en el que la visión descolonizadora prevalezca. Por lo menos en sus documentos oficiales, queda testimonio de los esfuerzos por superar el

paradigma que opone modernidad a tradición y, busca por el contrario, formar parte en el proceso —que no adueñarse de él— por medio del que distintos grupos indígenas reclaman su lugar y una participación activa en un proceso de modernización que no sólo no los deje atrás, sino que además los reconozca como actores de cambio, poseedores de saberes relevantes y necesarios para una modernización complementada con la tradición y con la noción de que todos los grupos que componen la diversidad deben tener un espacio en la construcción del proyecto social y por supuesto, educativo. Respecto a este aspecto específico de la educación indígena en México, existen seis organismos especializados dentro de la ONU que han tenido un efecto importante en la misma, por el carácter de los temas que le atañen:

aa) Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) forma parte de los Programas y Fondos de la ONU, los cuales dependen directamente de la Asamblea General y el Consejo Económico y Social. Para entender más a fondo la labor del PNUD, es necesario entender qué se entiende por desarrollo y cómo la visión del mismo ha evolucionado a lo largo de los años. Con este fin en mente, resulta muy útil remitirnos al texto de Esthela Gutiérrez “*De las teorías del desarrollo al desarrollo sustentable*”.

En este breve texto Esthela Gutiérrez Garza hace un recorrido para conocer más a fondo la evolución de las teorías del desarrollo y cómo estas se han transformado. Originalmente, según plantea, estas teorías del desarrollo eran tomadas como una especialidad de la ciencia económica; su campo de estudio eran las “transformaciones de las estructuras económicas de las sociedades en el mediano y largo plazo, así como las restricciones que bloquean dichos cambios” (2007, 45).

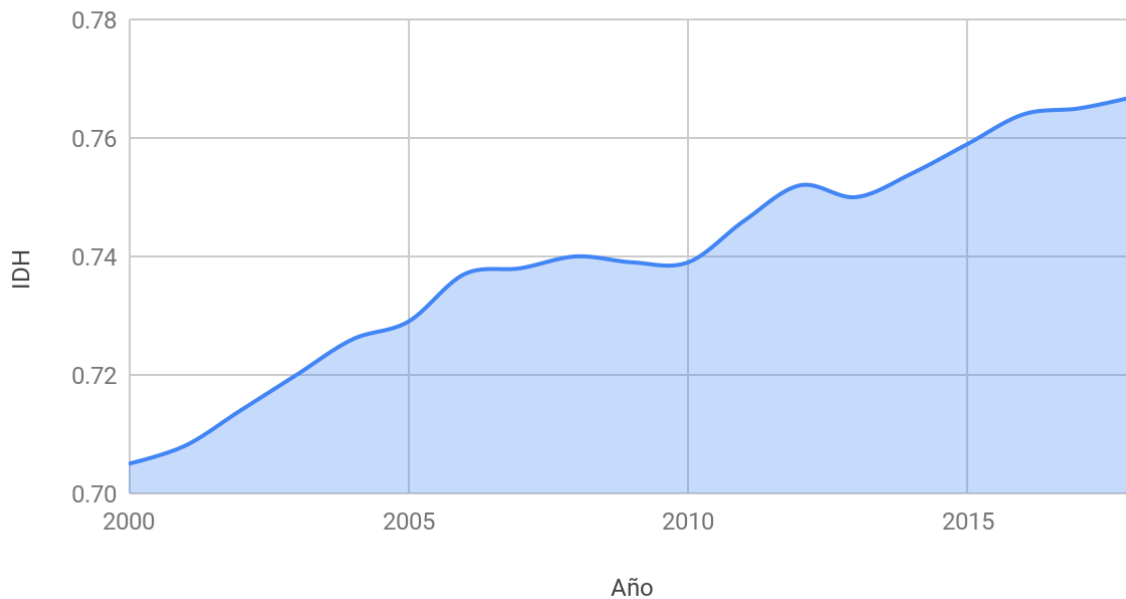
El desarrollo se ha estudiado desde distintos enfoques, con base en diversas realidades y discursos. Gutiérrez habla de la visión neoclásica la cual tiene como eje principal el paso de una sociedad en estado tradicional a una dinámica capitalista centrada en el sector trabajador, pensamiento similar al planteado anteriormente como esta visión modernizadora, la cual se posiciona en el extremo opuesto a “lo tradicional”.

Alrededor de esta visión neoclásica, la autora expone dos modelos principales: el de Arthur Lewis, de sociedad dual, que plantea la existencia de dos sectores, el moderno capitalista y el sector precapitalista tradicional, que está asociado a la agricultura y terminará evolucionando hacia el primero, dentro de la lógica del desarrollo; y el de Whitman Rostow: las etapas del Desarrollo.

Sin embargo, estas teorías enfocadas casi por completo en el sector económico y con una visión lineal, progresista y opuesta a lo tradicional, no encajaban del todo con la realidad, que se enfrentaba a un desarrollo que según Raúl Prebisch, no era un proceso natural, por el contrario, era resultado de un deterioro en los términos de intercambio y debía buscarse impulsar su desarrollo económico. Basado en la teoría estructuralista, el pensamiento alrededor de las teorías del desarrollo, especialmente en la región latinoamericana, sostiene que el nivel de desarrollo es desigual entre los países del centro y la periferia.

A principios de los años noventa, por convocatoria del mismo PNUD se formuló una nueva forma de medir el desarrollo, inspirada en las ideas de Amartya Sen y su obra "El Desarrollo como Libertad", se tomaron en cuenta cuestiones como la pobreza, las oportunidades reales de los individuos, las libertades humanas, entre otros. Este nuevo instrumento mide la longevidad y salud, representados en la esperanza de vida; la instrucción y acceso al saber, con la tasa de alfabetización de adultos y la tasa bruta de escolarización; y la posibilidad de disponer de un nivel de vida digno, calculado con base en el PIB; para dar como resultado el Índice de Desarrollo Humano (IDH), indicador que se publica bajo el PNUD cada año y que ha servido como referente universal. Así, el desarrollo deja de ser un indicador meramente económico para convertirse en un referente a través del cual es posible medir realmente las oportunidades a las que pueden acceder sectores específicos de la población mundial.

TABLA 2. Índice de Desarrollo Humano en México (2000-2018)



Elaboración propia con datos del PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2018, Human Development Reports)

El actuar del PNUD, al igual que el de muchas de las agencias especializadas de la ONU, se basa principalmente en los objetivos planteados en la Agenda para el Desarrollo Sostenible; con base en este documento el Programa por el Desarrollo publica a su vez un Plan Estratégico con una duración de entre 3 y 5 años.

Finalmente, además de la construcción de un IDH y un Plan estratégico, los cuales sirven para dar rumbo al actuar de las naciones en pro del desarrollo, entendido como este número de oportunidades, el PNUD tiene bajo su cargo también la publicación de una serie de estudios y análisis referentes a distintos indicadores alrededor de los cuales se construye el desarrollo.

En el caso específico de la Educación Indígena, en el año 2013, el PNUD y la Secretaría de Educación Pública (SEP) publicaron el texto *“Sistematización de Prácticas Paradigmáticas de la Educación Indígena en México”* el cual en sus primeras líneas cita a Emilio Chauyeff, en ese entonces Secretario de Educación Pública en México y quien durante la 32ª Sesión del Consejo Nacional de Autoridades Educativas el viernes 6 de septiembre de 2013 dijo lo siguiente: “Según los expertos, la educación equitativa tiene dos dimensiones:

la justicia y la inclusión. Justicia implica que las circunstancias sociales y personales como el género, el estatus socioeconómico o el origen étnico no sean obstáculo para el éxito, e inclusión quiere decir garantizar a todos un mínimo de educación de calidad. (Chauyffett, citado por Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2013, V)

Tras un análisis de la labor que la DGEI ha realizado desde la reformulación de sus procesos y prácticas en 2008, así como de los casos paradigmáticos en los estados de la ONU, a través del PNUD, emite en este documento las siguientes propuestas en la construcción de las políticas públicas en atención a la Educación Indígena con perspectiva de derechos:

1. La revitalización de la lengua como expresión de la cultura en el quehacer escolar.
2. Continuar con la recuperación de los contenidos académicos a partir de la cosmovisión de cada uno de los pueblos indígenas.
3. Redefinir las líneas en la política educativa del país, que debiera cruzar de manera transversal la educación y el reconocimiento de los pueblos indígenas, en estos afirmar sus identidades como parte de una cosmovisión aportadora de logros y formas de organización colectivas, en los no indígenas, la capacidad de comprender sus culturas, reivindicarlas, erradicando la discriminación.
4. Cambio en el perfil del docente indígena, por el de maestras y maestros como diseñadores académicos en el contexto de la diversidad lingüística y cultural (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2013, 169-171).

De nuevo los elementos más relevantes de esta publicación se basan en que no se limita a reconocer el derecho de los pueblos indígenas a una educación en su lengua o que incluya partes de su cultura, sino que los posiciona como los actores centrales, quienes deben ser responsables de su diseño y de las decisiones alrededor de los contenidos, dando un papel preponderante al docente indígena y a la lengua como algo más que un mero vehículo para la hispanización; por el contrario, dándole el carácter de expresión cultural, siendo central en la transmisión de saberes y conocimientos propios de cada grupo, los cuales son útiles y es

necesario incluir no sólo en la educación indígena, sino en todos los niveles educativos y en todas las escuelas.

Los saberes indígenas ya no son sólo “tolerables”, sino que se nombran como conocimientos necesarios, útiles y de gran ayuda en la formación de una colectividad que no sólo respete a la diversidad, sino que también se nutra de ella. La concepción de Desarrollo que en 1990 propuso el PNUD ha influido por completo su actuar y el de muchos organismos y lo ha desviado de la búsqueda de un mero crecimiento económico, a un entendimiento más profundo de las diversas características que son necesarias para que una nación califique como “desarrollada”.

De esta forma, si bien el discurso que sustentan las Naciones Unidas sigue teniendo ciertos tintes unificadores, la realidad es que, categorías como el Desarrollo, permiten no sólo entender las distintas necesidades y los distintos niveles de avance necesarios para que cada país alcance un nivel mínimo de desarrollo, sino que también hacen notorio que este discurso capitalista del “efecto goteo”, es decir, la teoría de que una vez la riqueza llega a los sectores más altos, esta gotea siempre hacia abajo llegando hasta los últimos niveles; no sólo es falsa sino que también es dañina y debe ser sustituida por una visión que supere lo meramente económico y que además se encargue de que los objetivos planteados sean coherentes con las distintas realidades.

La labor del PNUD en los últimos años ha sido sin duda valiosa para la educación indígena, yendo de la mano con el proyecto emancipador y descolonizador de las Naciones Unidas; si bien la ONU en su totalidad tiene una serie de características que deben ser criticadas, como el hecho de reproducir en diversas ocasiones la dinámica Centro-Periferia o que muchas veces sus estrategias y objetivos responden tan sólo a la forma de vida occidental y no toman en cuenta la diversidad de impactos que estos podrían tener; también es cierto que ha sido una institución que, gracias a su influencia en prácticamente todo el mundo, ha podido visibilizar ciertas problemáticas de forma global y muchas veces atraer los reflectores a luchas que por años se han llevado a cabo de forma local, pero sin el impacto necesario.

ab) Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) fue uno de los primeros organismos creados de la ONU, esto como respuesta al racismo y la intolerancia demostrados durante la Segunda Guerra Mundial. Al igual que la ONU, la UNESCO persigue el objetivo central de la paz, sin embargo esta última lo hace con la educación como herramienta central, buscando a través de ella eliminar actitudes discriminatorias y que fomenten el odio entre grupos.

Así, es a través de sus principales documentos que la UNESCO ha buscado fomentar la construcción de un sistema educativo que no sólo respete, sino que también promueva la Diversidad Cultural como factor central en la formación de niños y jóvenes dentro del contexto mundial. Bajo este tenor, en el año 1999 se llevó a cabo la Reunión del Comité de Expertos sobre “El Reforzamiento del papel de la UNESCO en la promoción de la Diversidad Cultural en el contexto de la Globalización” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2000).

En este comité, la UNESCO rescata los peligros de la homogeneización cultural, así como la importancia de políticas culturales como la principal herramienta frente a la tendencia de monoculturalización en un contexto global. Como se ha mencionado anteriormente, si bien, al menos en teoría, la globalización trae a la luz y pone en contacto a diversas culturas y grupos que en otros contextos quizás ni siquiera sabrían de la existencia unos de los otros, la realidad es que también representa un discurso homogeneizador que más allá de ponerlas en contacto, no hace un gran esfuerzo por resaltar las características propias de cada uno de estos grupos.

Por el contrario, muchas veces el discurso globalizador, al igual que el de la Modernidad, tiene una tendencia unificadora, que busca encaminar a esta diversidad de grupos, muy a pesar de sus necesidades distintas y de sus características propias, hacia la idea utópica de un mercado global, donde todos los Estados-Nación (que no agrupaciones) tienen la misma capacidad de participación y las mismas posibilidades de beneficiarse de la riqueza que el mundo en su totalidad tiene para ofrecer.

Frente a esta tendencia que, como veremos más adelante, al representar intereses económicos, muchas veces se le concede importancia en demasía, llegando incluso a permear en cuestiones más sociales y políticas, como lo es la educación, resulta de suma importancia un discurso anti-homogeneizador y que reconozca y nombre los peligros que la, en apariencia, inofensiva globalización puede causar tanto al sistema educativo como a la diversidad cultural.

Si bien la UNESCO no plantea a la globalización como un proceso malo *per se*, sí rescata la necesidad de que esta tenga “cara humana”, que humanice a quienes participan de ella, no dejando de lado las características que les convierten en individuos o grupos con particularidades. Para esta organización el objetivo no es frenar el proceso globalizador sino, por el contrario, hacer que este sea benéfico para todos.

Resulta interesante que en este mismo documento se mencionen acuerdos económicos como la Unión Europea, el entonces llamado Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) y el Mercado Común del Sur (MERCOSUR), como factores que contribuyen a diluir las fronteras espaciales y culturales entre los grupos que los constituyen, teniendo como resultado el debilitamiento del Estado y la emergencia de una “sociedad civil global” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2000). Con esto en mente, la UNESCO propone poner especial atención en la cuestión de diversidad cultural, abriendo espacios para el diálogo y cooperando con tantas organizaciones y naciones como sea posible para poner la multiculturalidad en la posición central que le corresponde como patrimonio de la humanidad (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2001, Artículo 1).

Otra parte central en el rescate de la diversidad por parte de la UNESCO es la inclusión del plurilingüismo en los planes de estudios y en todos los recursos a los que los diversos grupos que componen la globalidad puedan y quieran acceder. Al redactarse estos documentos durante los primeros años del siglo XXI, no es de extrañarse que se ponga especial atención en los recursos electrónicos los cuales, en años anteriores, ni siquiera se habrían considerado como terrenos fértiles para la discusión de la diversidad

Tanto el sector público como el privado y la sociedad civil, en los planos local, nacional, regional e internacional, deberían trabajar para facilitar los recursos necesarios y adoptar las medidas requeridas para reducir los obstáculos lingüísticos y fomentar los intercambios humanos en Internet, promoviendo la creación y el tratamiento de contenidos educativos, culturales y científicos en forma digital, así como el acceso a los mismos, para garantizar que todas las culturas puedan expresarse y acceder al ciberespacio en todas las lenguas, comprendidas las indígenas. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2013, 2)

Y es que, en el momento que un recurso llega a cada vez una mayor cantidad de usuarios, como es el caso del Internet, se vuelve necesario hacer patente que es, inmediatamente, sujeto de la diversidad y sus distintas expresiones y debe, por lo tanto, asegurarse de no sólo contener esta diversidad, sino también rescatar su valor y asegurar que el acceso a estos recursos se dé en igualdad de condiciones.

Así, la labor de la UNESCO respecto a la de la Educación Indígena ha sido promotora del rescate de la diversidad cultural y el uso de las lenguas en todos los recursos a los que acceden estos grupos. De nuevo, oponiéndose a la visión colonizadora, para la UNESCO las comunidades no sólo son partícipes de la modernidad, sino también del movimiento globalizador, el cual, además de contenerlas, debe asegurarse que resalte sus diferencias, las haga evidentes y las incluya en el proceso de transmisión de conocimientos, saberes y recursos constante.

Con estos objetivos en mente, y tomando en cuenta su papel central como una de las instituciones punteras para definir el rumbo del proyecto educativo a nivel mundial, la UNESCO ha estado a cargo, desde su primera mención pública en Jomtien durante el año 1990, de la iniciativa “Educación para todos”, la cual buscaba, como objetivo central, “satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos” (Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, 1990, 18), en un lapso de 25 años, es decir para el año 2015.

Durante esta primera convocatoria de hace ya más de 30 años, se reunieron 1,500 personajes entre delegados de Estados, organismos intergubernamentales y organizaciones no gubernamentales, los cuales reafirmaron los objetivos planteados en la Declaración de los Derechos Humanos, así como la misión central de este

proyecto educativo, mencionada ya en líneas anteriores. El resto del documento desglosa este objetivo y hace mención de algunas estrategias a nivel local y nacional que pueden llevar a la consecuencia de este aprovechamiento y esta satisfacción de necesidades educativas a nivel global.

Para el año 2000, durante el Foro Mundial sobre la Educación, en Dakar, Senegal, los objetivos planteados en Jomtien se reforzaron a 15 años del cumplimiento del plazo establecido; estos mismos objetivos se evaluaron con base en los indicadores educativos de cada Estado Nación así como encuestas de muestreo realizadas por el Foro Mundial de Educación (Foro Mundial sobre la Educación, 2000, 11).

Si bien estos indicadores presentaron crecimiento en el número de alumnos matriculados, la conclusión final de los resultados de Jomtien era clara: ninguno de los objetivos planteados se había cumplido a cabalidad, “en particular la meta fundamental de lograr el ‘acceso universal a la educación primaria y terminación de la misma’ hacia el año 2000” (Foro Mundial sobre la Educación, 2000, 15).

De forma general, esta nueva versión de proyecto educativo planteada en el año 2000 y dirigida hacia 2015 se dividía en 4 ejes u objetivos centrales: 1) Mejorar la calidad y la equidad de la Educación para todos, 2) Utilizar eficazmente los recursos educativos, 3) La Cooperación con la sociedad civil para alcanzar los objetivos sociales por medio de la educación, y 4) Promover la educación para la democracia y el civismo (Foro Mundial sobre la Educación, 2000, 16-35). Serían estos 4 objetivos centrales sobre los que se trabajaría los siguientes 3 lustros, buscando de igual forma alcanzar la meta que no había sido posible en el periodo pasado.

Finalmente, en el año 2015 se hizo público durante el Foro Mundial sobre la Educación de ese año, el proyecto “Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos” en Incheon, Corea del Sur. Este proyecto, continuando con lo planteado en los documentos antes mencionados, reconoce una vez más el largo tramo pendiente por recorrer para lograr el objetivo de una verdadera educación para todos.

Los objetivos que en teoría debían cumplirse ese mismo año se recorren hasta el 2030. Cimentados en 7 elementos centrales que se enlistan a continuación, ya que son estos los que han determinado las acciones por parte de la UNESCO y demás organismos adscritos a la Declaración de Incheon y que lo seguirán haciendo por lo menos los siguientes 10 años:

1. Una de sus principales fuentes en el documento contemporáneo que contiene los Objetivos de Desarrollo Sostenible, específicamente en el que se ocupa de la educación “inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Foro Mundial sobre la Educación, 2015, 2).
2. Buscan también garantizar el acceso a por lo menos 9 de los 12 años que comprenden la educación primaria y secundaria, así como a un año de enseñanza preescolar.
3. Inclusión y equidad como ejes centrales de la educación.
4. Así como la igualdad de género dentro de la misma.
5. La educación a la que se busca garantizar el acceso debe también ser de calidad, tanto para los profesores como para los educandos.
6. Estas oportunidades de aprendizaje de calidad buscarán replicarse a lo largo de la vida “para todos, en todos los contextos y en todos los niveles educativos” (Foro Mundial sobre la Educación, 2015, 3).
7. Finalmente, todos estos objetivos deben adaptarse para lograr que la educación obligatoria y de calidad llegue también a la población que por una razón u otra se encuentra en medio de un contexto de crisis o que simplemente no sea suficiente para fomentar un correcto o completo acceso a la misma (Foro Mundial sobre la Educación, 2015, 2-4).

Este documento, además de reconocer los errores que llevaron a la no consecución de los objetivos planteados 25 años antes, hace también un recuento de los innegables avances y funciona como un llamado para una acción conjunta y eficaz a través de la cual sea más probable llegar al punto en que efectivamente la educación sea para todos. Si bien no se hace una mención explícita del concepto Intercultural, el hecho de que la educación se conciba como un derecho, que debe ser accesible para todos, en todos los contextos y en todos los niveles educativos, lleva en su mismo planteamiento el carácter de lo intercultural.

Haciendo este recorrido sobre los principales documentos en cuestión educativa de la UNESCO y cómo estos han sido sin duda factores determinantes en la política educativa nacional de los países adscritos a Naciones Unidas, no cabe duda que es esta institución un recordatorio constante de que la educación para todos es un

objetivo presente, prioritario y que se tiene contemplado en el proyecto educativo mundial. Sin embargo, el constante retraso de sus fechas límites y la permanente sensación de que estos objetivos no son cumplidos de la forma en que se plantearon, nos hace ver que una verdadera educación para todos no sólo es una tarea en extremo compleja, sino que también hace evidente que, más allá de cualquier acuerdo o recomendación por parte de una agencia internacional, incluso una de las más poderosas, no podrá cumplir sus fines sin una participación comprometida y un cambio profundo en la dinámica educativa de cada una de las naciones que a ella se suscriben.

Finalmente, el actuar de cualquier agencia internacional es hasta cierto punto limitado e insuficiente en temas como la educación inclusiva que, más que cualquier documento, está determinada por un actuar a nivel mundial, nacional y local, y a un seguimiento y planteamiento ideológico por parte de gobiernos nacionales. Sin un verdadero compromiso a todos los niveles y de todos los actores involucrados con una educación intercultural que represente cambios de raíz al sistema educativo como un todo, estas políticas seguirán siendo una repetición de palabras escuchadas en cumbres internacionales pero que no significan nada concreto en el actuar de cada gobierno.

La UNESCO cierra la dupla de Agencias de Cooperación que forman parte de la ONU y que se han ocupado de temas educativos, siendo esta sin duda, la que ha tenido una participación más activa y una propuesta que ha marcado el rumbo para todas las demás en materia de educación. A continuación se hablará de una Agencia más, no adscrita a la ONU, pero sí con documentos y coyunturas importantes dentro del camino de la educación intercultural a nivel internacional: la OEA.

b) Organización de los Estados Americanos

Además de la ONU, cuyos organismos restantes con impacto en la educación indígena se analizarán en el siguiente apartado, correspondiente a entidades económicas, ya que, al contrario del PNUD y la UNESCO, es esta su área de especialización, existe una institución más de gran alcance en cuestión educativa y que no se limita a cuestiones económicas. Esta es la Organización de los Estados Americanos (OEA).

La OEA es “el organismo regional más antiguo del mundo, cuyo origen se remonta a la Primera Conferencia Internacional Americana, celebrada en Washington, D.C., de octubre de 1889 a abril de 1890” (Organización de los Estados Americanos, Quiénes Somos). Su creación oficial se da en 1948 con la firma de la carta de la OEA, cuyos objetivos centrales eran propiciar la paz y defender la soberanía de los Estados Americanos; asimismo, la carta de la OEA retoma también los objetivos de la Carta de las Naciones Unidas, para la consecuencia de los cuales busca fomentar la cooperación de los Estados Americanos en el sentido económico, político, social e incluso bélico, pero poniendo por delante la soberanía de cada uno de ellos y su condición de iguales (Organización de los Estados Americanos, 1948, 3-7).

En el apartado de Desarrollo Social, la Carta de la OEA habla de una cooperación entre naciones para

lograr que impere la justicia social internacional en sus relaciones y para que sus pueblos alcancen un desarrollo integral, condiciones indispensables para la paz y la seguridad. El desarrollo integral abarca los campos económico, social, educacional, cultural, científico y tecnológico, en los cuales deben obtenerse las metas que cada país defina para lograrlo. (Organización de los Estados Americanos, 1948, 10)

Si bien los objetivos planteados en esta carta respecto a la educación son bastante generales, hablando de una cooperación para impulsar la educación y la ciencia, combatir el analfabetismo y fomentar el acceso de la mayor parte de la población al nivel educativo más alto posible, dentro de sus principios menciona que “la educación de los pueblos⁹ debe orientarse hacia la justicia, la libertad y la paz”, lo cual funciona como base para el consecuente actuar de la OEA respecto a temas educativos.

⁹ Sabemos bien que esta acotación no hace sólo referencia a los pueblos indígenas americanos, sino a todos aquellos grupos, más allá de su adscripción étnica, que formen parte de las Naciones adheridas a la OEA. Sin embargo, resulta rescatable el hecho de que este documento hable en todo momento de pueblos, en primer lugar para denotar la diversidad que existe en América, pero también como guiño al hecho de que las diferencias y diversidades no existen sólo al nivel de Estados-Nación, por el contrario, existen una serie de subgrupos que muchas veces van más allá de divisiones territoriales o incluso lingüísticas, que también conforman a los Estados Americanos, deben considerarse dentro de sus objetivos de justicia, libertad y paz; y deben participar de estas relaciones en igualdad de circunstancias y con objetivos compartidos, pero acordes al contexto propio.

En 1948 veintiún países americanos se reunieron en Bogotá para firmar la carta de la OEA, sin embargo, en la actualidad, los 35 Estados independientes que conforman el continente americano han ratificado este documento, siendo Canadá, Belice y Guyana los últimos tres países en hacerlo, durante los primeros años de la década de los 90 (Organización de los Estados Americanos, Estados Miembros).

Resulta interesante que hace apenas cuatro años la OEA llevó a cabo sesiones en las que un Grupo de Trabajo generó un Proyecto de Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, el cual fue aprobado el 14 de junio de 2016. En este documento, como es de esperarse por la fecha tan reciente de su publicación y todos los documentos antes mencionados que, debido a su influencia internacional, han marcado de cierta forma el camino a seguir respecto a cuestiones de pueblos indígenas a nivel internacional; se hace una introducción reconociendo

Que los derechos de los pueblos indígenas constituyen un aspecto fundamental y de trascendencia histórica para el presente y el futuro de las Américas;

La importante presencia de pueblos indígenas en las Américas, y su inmensa contribución al desarrollo, pluralidad y diversidad cultural de nuestras sociedades y reiterando nuestro compromiso con su bienestar económico y social, así como la obligación a respetar sus derechos y su identidad cultural; y

La importancia que tiene para la humanidad la existencia de los pueblos y las culturas indígenas de las Américas. (Asamblea General, 2007, 2)

Respecto a la cuestión educativa, si bien en primera instancia se habla del derecho de estos pueblos para establecer y controlar sus instituciones educativas, el valor de esta Declaración reside en no limitar su actuar a la educación dirigida a, e impartida en comunidades indígenas, por el contrario, contempla también educación en sus lenguas y con su cultura, para individuos o grupos indígenas que han migrado de su lugar de origen. Y todavía más importante, contempla que

Los Estados promoverán relaciones interculturales armónicas, asegurando en los sistemas educativos estatales currícula con contenidos que reflejen la naturaleza pluricultural y multilingüe de sus sociedades y que impulsen el respeto y el conocimiento de las diversas culturas indígenas. Los Estados, en conjunto con los pueblos indígenas, impulsarán la educación intercultural que refleje las cosmovisiones,

historias, lenguas, conocimientos, valores, culturas, prácticas y formas de vida de dichos pueblos. (Asamblea General, 2007, 6)

En otras palabras, esta declaración, resultado de años de un proceso que busca el reconocimiento de los saberes y lenguas indígenas, incluso fuera de las propias comunidades y pueblos indios, siguiendo la corriente descolonizadora que algunas otras instituciones ya esbozaban en algunos de sus tratados y declaraciones; persigue una verdadera educación intercultural.

Es decir, aquella en la que no sólo se reconoce al indígena como sujeto presente y con capacidad de acción en la sociedad moderna, que a su vez lo nutre y complementan sus saberes, sino que, en el plano educativo, lo posiciona, por fin en su totalidad, como un actor, a cargo de su propio sistema educativo, pero también como factor determinante del sistema educativo estatal, que a su vez es determinado por este.

La Declaración de la OEA propone un sistema educativo en el que los pueblos indígenas no sólo estén incluidos a nivel teórico, sino que también sea testimonio vivo de una verdadera relación intercultural en la que alumnos, profesores, familias y comunidad —indígenas y no indígenas— se nutran unos de otros, se representen y sientan su cotidianidad representada. En el que todo miembro de la sociedad, sin importar su origen étnico, su lengua materna o su estatus migratorio, sienta que pertenece a la realidad presentada en los libros de texto y los planes de estudio.

De esta forma, la Declaración de la OEA, junto con otros documentos contemporáneos, se convierten en evidencia de que no existe otro rumbo para la educación, a nivel local, nacional e internacional, que no sea el intercultural. Finalmente, como factor central en este análisis, hay que resaltar que, con este tipo de declaraciones, se hace patente también que, aunque comparten un origen y responden a muchas de las mismas necesidades, la educación intercultural no es ya un tema restringido a la educación indígena; por el contrario, se convierte en uno de los objetivos centrales —o debería de serlo— para todas las naciones al ser no sólo una cuestión de Derechos Humanos, sino también uno de los factores centrales en la construcción de un verdadero desarrollo sostenible y equitativo, así como a diversas cuestiones respecto al medio ambiente y la sustentabilidad.

Al ser la ONU y la OEA las principales agencias de cooperación internacional con influencia en México cuyo objeto de estudio central no es de carácter económico,

existen también una serie de organismos, algunos de ellos también subpartes de la ONU, los cuales si bien se ocupan de diversas áreas del desarrollo humano; sí tienen su punto focal en el intercambio económico y las conexiones comerciales. Estos, como se apreciará en subsecuentes líneas, muchas veces pueden pasar por alto algunas de las cuestiones político-sociales que las agencias de cooperación no económicas consideran centrales y sustituirlas por cuestiones de crecimiento o desarrollo, en su concepción más primitiva, no aquella de oportunidades.

Sin embargo, también muchas de estas entidades económicas han servido, gracias a su influencia monetaria, como impulsos en distintas áreas humanas, especialmente la educativa, la cual, no sólo se concibe como un derecho humano y necesaria para el desarrollo individual y el acercamiento de oportunidades; sino que también resulta útil en el sector productivo al agilizar la producción e innovación, ser el elemento principal en la formación de fuerzas de trabajo e, idealmente, buscar la abolición de dinámicas de trabajo injustas, primitivas o dañinas para el correcto desarrollo del ser humano.

4.1.2 Entidades Económicas

Si bien las instituciones anteriores contemplan dentro de sus principios y en sus principios creadores cuestiones comerciales o de desarrollo económico, no es este el punto central ni de su funcionamiento ni de sus relaciones con los Estados-Nación u otros organismos. Sin embargo, existen una serie de organismos que, si bien han tenido un gran impacto en la educación a nivel internacional y específicamente, sobre la educación indígena, también es cierto se han regido por acciones y proyectos cuyo móvil central es el desarrollo económico de las naciones que los conforman, así como el impulso al intercambio comercial entre las mismas.

Si bien es necesario acotar que el crecimiento económico no se puede percibir como un objetivo negativo *per se*, también es una realidad que es importante analizar cómo este objetivo central impacta en las acciones dirigidas a otras áreas de desarrollo social, como el caso de la salud, la igualdad y por supuesto, la educación.

a) Organización de las Naciones Unidas

Como primer ejemplo de esta relación entre instituciones de carácter meramente social y aquellas que también contemplan objetivos económicos y comerciales podemos hablar de la ONU. Como ya se mencionó, la ONU surge como herramienta de negociación y cooperación entre naciones, buscando nunca repetir la magnitud de los enfrentamientos y la gravedad de los desacuerdos generados durante la Segunda Guerra Mundial.

Sin embargo, a la par que la ONU se convirtió en una de las instituciones con mayor influencia a nivel internacional, era evidente que su actuar en favor de la paz, debía diversificarse, atendiendo así a la mayor cantidad posible de áreas en las que sería posible fomentar la cooperación internacional. Entre esta diversidad de áreas posibles se encontraba, por supuesto, lo económico.

Así, uno de los seis órganos principales de Naciones Unidas es el Consejo Económico y Social, el cual se compone a su vez de Comisiones Orgánicas, Comisiones Regionales, como es el caso de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) ; otros órganos, como es el caso del Comité de Políticas de Desarrollo o el Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas; y finalmente de organismos especializados, como es el caso del Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y el Grupo del Banco Mundial (BM). Además de los ya mencionados, la ONU cuenta con una institución más encargada de materias comerciales que es la Organización Mundial del Comercio (OMC).

De esta forma, la ONU ha tenido desde su creación una influencia importante en materia Económica y Social en cada uno de los países miembros, así como en las regiones de las que forman parte. Con esto en mente, y dado el contexto que en la sección anterior se obtuvo respecto al actuar de las Agencias de Cooperación y su forma de concentrar los esfuerzos hacia la educación, específicamente una educación que, dentro de sus parámetros, se concibe como igualitaria, descolonizadora y que tenga presentes a los pueblos y comunidades indígenas; es preciso acotar también los documentos y acciones surgidos de estas entidades económicas dentro de la ONU y cómo contrastan o complementan las intenciones

planteadas por sus contrapartes de cooperación y con un enfoque primordialmente social.

El Banco Mundial, considerado como la principal entidad financiera en el mundo, está conformado por cinco instituciones: el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, la Asociación Internacional de Fomento, la Corporación Financiera Internacional, el Organismo Multilateral de Garantía de Inversiones y el Centro Internacional de Arreglo de Diferencias relativas a Inversiones, así como 189 países miembro (Banco Mundial, 2020). Este organismo tiene como objetivo principal la erradicación de la pobreza, esto a través de préstamos, créditos con bajos intereses, y en general una relación cercana con los países que enfrentan problemas de pobreza y marginación, buscando dar acompañamiento, apoyo monetario e incluso ayuda en el diseño de estrategias económicas generales o de áreas específicas.

En este sentido, alrededor de la estrategia económica y de apoyo del BM, han surgido una serie de debates respecto a cuál es el rumbo, si bien no correcto, menos dañino en el proceso de buscar erradicar la pobreza en general, al mismo tiempo que respetar la autosuficiencia económica y política de las naciones, así como de los grupos que las componen y que no siempre deben, pueden ni quieren adherirse al plan económico nacional y mucho menos a una estrategia económica global.

Sobre este mismo tenor, el BM ha generado desde su interior debates respecto a las poblaciones indígenas,

... en un extremo se recomienda aislar a las poblaciones indígenas cuyas prácticas culturales y económicas dificultan su relación con los grupos externos poderosos. Las ventajas de ese método son la protección especial que brinda y la preservación de la peculiaridad cultural; sus costos son los beneficios que no se reciben de los programas de desarrollo. En el otro extremo, se sostiene que la cultura de la población indígena debe asimilarse culturalmente a los valores y actividades económicas de la sociedad dominante a fin de que pueda participar en el desarrollo nacional. En este caso, los beneficios pueden incluir mejores oportunidades sociales y económicas, pero el costo es, con frecuencia, la pérdida gradual de las diferencias culturales. (1991, 2)

Frente a este dilema, el BM habla de una “participación razonada” es decir, la incorporación de consultas directas y de los saberes de estas poblaciones al plan propuesto de desarrollo, para así contemplar, como parte del proyecto, las preferencias de estos grupos. El BM plantea que, incluso, en algunas ocasiones, podrán ser los mismos miembros de las poblaciones indígenas quienes pasen a formar parte del grupo de trabajo a cargo de ciertos proyectos de desarrollo (1991, 4). Asimismo, si bien la intervención de estas instituciones en el actuar nacional y específicamente, su impacto en la vida de las comunidades indígenas, no deja de tener un carácter hasta cierto punto paternalista y homogeneizador, en su “*Manual de Operaciones*” el BM contempla también la intención de que este actuar en pro de la economía nacional o regional evite “crear o agravar la dependencia de las poblaciones indígenas en las entidades del proyecto. La planificación debería fomentar el traspaso, a la brevedad posible, de la administración del proyecto a las personas de la localidad” (1991, 3).

Resulta evidente, incluso en los primeros pasos de su creación, que el actuar del BM se verá inevitablemente contrapuesto con su poca coherencia o incluso su total oposición a las prácticas, objetivos o incluso formas de vida e intercambio por parte de las comunidades indígenas en alguna de las regiones en las que tenga impacto.

Si bien el Manual de Operaciones y diversos documentos que con base en esta misma problemática han surgido, se menciona como prioridad atender y respetar las necesidades de estos grupos, pudiendo incluso modificar el planteamiento o estrategia original por parte del BM; la realidad es que, frente a estas instituciones, siempre se tiene como figura central al gobierno nacional, por esta razón, el contacto con las comunidades afectadas puede no ser tan directo e incluso no prioritario y las contraposiciones que pudieran existir, no suficientemente visibilizadas.

Además de la labor financiera que lleva a cabo el Banco de México, realizando préstamos y dando crédito para proyectos específicos en distintos países, uno de los documentos más importantes a nivel mundial respecto a la educación indígena y que también ha surgido de un organismo económico de Naciones Unidas es sin duda el convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales.

Este Convenio 169, siguiendo la línea del Convenio 107 sobre poblaciones indígenas y tribales en países independientes publicado en 1957, fue firmado en 1989, tras 2 años de revisión. Los dos postulados básicos del Convenio son:

El derecho de los pueblos indígenas a mantener y fortalecer sus culturas, formas de vida e instituciones propias y su derecho a participar de manera efectiva en las decisiones que les afectan.

El derecho de los pueblos indígenas y tribales a decidir sus propias prioridades en lo que atañe al proceso de desarrollo, en la medida en que este afecte sus vidas, creencias, instituciones y bienestar espiritual y a las tierras que ocupan. (Organización Internacional del Trabajo, 1989, 8)

Al igual que el BM y lo planteado por algunas de las Agencias de Cooperación antes mencionadas, el acuerdo 169 de la OIT plantea la necesidad de que exista una consulta hacia las comunidades indígenas respecto a cualquier proyecto que se plantee y que pueda afectar a su población o su territorio. Asimismo, hace hincapié, en su apartado de “Educación y Medios de Comunicación” sobre la necesidad de que

Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con estos a fin de responder a sus necesidades particulares y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales. (Organización Internacional del Trabajo, 1989, 56)

Se contemplan además medidas para preservar y transmitir la lengua y la escritura propia de la región, incorporándolas, siempre que sea posible, al plan de estudios. Así como incorporar, en igualdad de condiciones, una descripción de los distintos pueblos y comunidades en los libros de historia y demás material didáctico.

Más allá del bienintencionado rol, por lo menos en papel, que busca desempeñar la OIT en el proceso formativo de los futuros miembros de la sociedad productiva, la realidad es que, hasta este momento, la visión de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y sus organismos respecto a la educación indígena, no ha dejado atrás los tintes paternalistas y, en muchas ocasiones, ha dado incluso, pasos hacia atrás, reduciendo la enseñanza de la lengua y la cultura indígena, a las regiones con población de raíces indias. En otras palabras, la educación intercultural, en este marco, no es posible ya que, al mantener la enseñanza de otras lenguas y culturas en una población que es la misma de la que surgen, y sin dar la oportunidad de que

estos otros mundos lleguen a grupos diversos o siquiera a aquellos que no necesariamente comparten la misma raíz, la acción educativa deja de ser de intercambio.

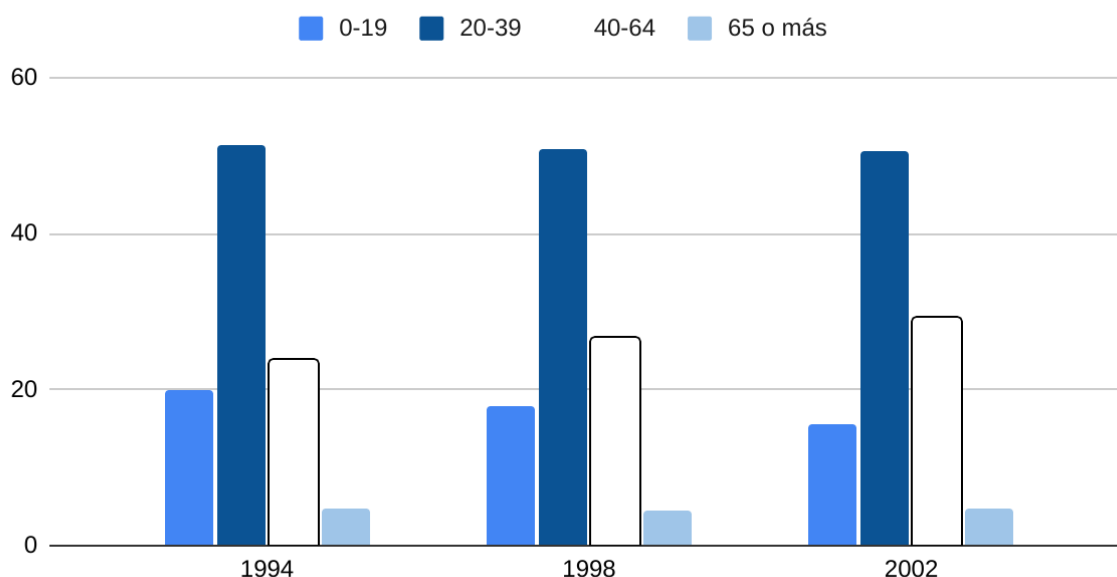
La diversidad es una realidad que va más allá del actuar de organismos, instituciones o gobiernos, sin embargo, el enfoque a través del cual esta se concibe, se trabaja y se incorpora a la currícula educativa y a la vida nacional e internacional, depende completamente del enfoque pedagógico y sociológico que se le dé, así como del proyecto político que sustenten estos enfoques.

De esta forma, se vuelve patente el hecho de que, más allá de una estrategia educativa en la que se les tome en cuenta siempre y cuando el proyecto “les afecte”, la realidad de las comunidades indígenas es que es necesario, dado el escenario actual de diversidad y de interculturalidad más allá de las instituciones, que estos grupos no sólo participen de la creación de planes estudios propios, sino que se cuente con la posibilidad de incorporar sus saberes y formas de vida como un elemento transversal de la educación nacional, no sólo la dirigida a poblaciones indígenas.

Como lo menciona la CEPAL, otro de los organismos de la ONU dependientes del Consejo Económico y Social, en su escrito “*La matriz de la desigualdad social en América Latina*” publicado en 2016, “además de la clase social (o estrato socioeconómico), las desigualdades de género, étnicas y raciales, las desigualdades territoriales y aquellas derivadas de la edad de las personas son ejes estructurantes de la matriz de la desigualdad social en América Latina” (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2016, 19).

Al ser las poblaciones indígenas uno de los grupos más marginados en casi todas estas categorías de desigualdad: la clase social, la cuestión étnica y racial, así como el territorio; sin dejar de lado la posibilidad de que gran parte de estas poblaciones tienen también un mayor número de mujeres, niños y adultos mayores, debido a los flujos migratorios y su impacto en la distribución de la población, siendo los hombres —y cada vez en mayor medida las mujeres— en edad productiva quienes migran en mayor número.

TABLA 3. Población nacida en México residente en EEUU por grupo de edad



Elaboración propia con información de Duran García (2005, 30)

Frente a la inherente desigualdad que enfrentan estas poblaciones, resulta evidente que una educación que sólo funciona para ellos y que no los posiciona en igualdad dentro de la educación general, no sólo no funciona en el camino hacia una verdadera educación intercultural, sino que puede incluso ser dañina al segmentar más los grupos, diferenciando sus formas de enseñanza, pero sin construir un panorama general de conciencia acerca de otras realidades, otras formas de vida y por supuesto, de otros grupos que pueden y deben incorporarse al panorama productivo, educativo, social y cultural, nutrirse de él, pero al mismo tiempo, ser considerados como elementos definitorios de su contenido, su evolución y su riqueza.

En un texto posterior, *“Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y desafíos”*, de 2018, la CEPAL hace esta diferenciación marcando correctamente las discrepancias entre la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como modalidad educativa y la interculturalidad como enfoque en las políticas públicas. En este sentido, la CEPAL plantea que la reducción de la interculturalidad al ámbito educativo, planteando sólo, como se ha visto en propuestas anteriores, la incorporación de ciertos contenidos a la educación dirigida a la población indígena,

no hace sino limitar la verdadera acción intercultural, la cual va mucho más allá del aula indígena.

Por el contrario, plantea que la interculturalidad como política pública “no puede eludir la pregunta sobre qué acciones específicas están dirigidas al componente blanco-mestizo para valorar la cultura indígena [extensiva a las poblaciones afrodescendientes] y reconocerla en igualdad de condiciones” (Corbetta citado en Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2018, 17).

Así, más allá de acciones reactivas a la desigualdad en ciertas regiones, la interculturalidad como política pública transversal buscará no sólo hacer patentes las diferencias existentes entre grupos, sino que también buscará que, frente a este diálogo entre grupos, se cuestionen “las realidades económicas, políticas y militares, entre otros, que actualmente condicionan dicho diálogo” (Tubino citado en Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2018, 17).

Para acercarse a esta visión intercultural, la CEPAL realiza una serie de propuestas adecuadas a cada uno de los niveles educativos que contempla. Por esta razón y al referirse este texto solamente al nivel primario de educación, se retoman las siguientes propuestas:

1. Formación intercultural para todo el personal en instituciones educativas.
2. Trabajar en pro de una justicia epistémica, buscando así incorporar saberes y cosmovisiones más allá de la influencia eurocentrista y americanizada.
3. Introducir epistemologías nativas.
4. Introducir una perspectiva crítica en la enseñanza histórica y una perspectiva de género transversal.
5. Fomentar un enfoque inclusivo en todas las áreas (género, etnia, sexualidad) (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2018, 94-95).

Así, en sus acuerdos más recientes, la CEPAL, como parte de la ONU y tomando en cuenta el impacto económico que representa la incorporación de la población indígena, no sólo como miembros productivos, sino también como parte de la diversidad que conforma a los contenidos escolares, propone una interculturalidad transversal, que sí tenga lugar en la educación, pero que al mismo tiempo de lugar a un intercambio en todos los ámbitos y que cuestione las desigualdades que hasta

ahora el mismo sistema educativo y económico han justificado bajo un discurso homogeneizador.

b) Banco Interamericano de Desarrollo

Si bien la ONU es el principal referente a nivel internacional de acuerdos entre naciones, es importante recordar que a lo largo de la historia se han creado diversas alianzas y acuerdos entre grupos distintos de países. Entre estos, algunos son también de carácter meramente económico, buscando el avance de los estados-nación en este rubro.

El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) surge como resultado de un convenio dentro de la OEA en el cual se daba paso a una institución para el desarrollo de América Latina y el Caribe. Si bien la idea de un organismo con estas características había surgido desde 1890, fue hasta 1959 que se creó formalmente el Banco Interamericano de Desarrollo.

Con el objetivo central de “contribuir a acelerar el proceso de desarrollo económico, individual y colectivo, de los países miembros” (Banco Interamericano de Desarrollo, 1959, 1), apoyándose de capitales públicos, privados y el propio; el BID busca proveer asistencia técnica, económica y acompañamiento a los países miembros en sus proyectos de desarrollo.

Respecto a las poblaciones indígenas, el BID cuenta con dos documentos básicos: la *“Política Operativa sobre Pueblos Indígenas”* y la *“Estrategia para Desarrollo Indígena”* ambas publicadas en 2006, asimismo, en el año 2009 se creó el Fondo de Género y Diversidad en el cual, se tratan también cuestiones referentes a esta población, así como el de otros grupos como su nombre lo indica. Mientras la Política Operativa presenta los objetivos a largo plazo del BID respecto a las comunidades y el desarrollo, la Estrategia para el Desarrollo Indígena se centra en aquellas metas a mediano plazo. Existen también una serie de Guías Operativas, las cuales desglosan en acciones específicas la forma en que deben interpretarse y trabajar en pro de los objetivos plasmados en los dos primeros documentos.

Como objetivos a largo plazo se plantea apoyar el desarrollo con identidad de los pueblos indígenas y plantear una serie de salvaguardas para que los procesos en pro del desarrollo financiados por el Banco no conlleven exclusión o impactos negativos (Banco Interamericano de Desarrollo, 2012, 12). A mediano plazo, el BID

busca visibilizar a los pueblos indígenas y su especificidad, potenciar la gobernabilidad propia de estas comunidades, mejorar el acceso y la calidad de los servicios sociales, mejorar las oportunidades para el desarrollo económico y promover los derechos, la normatividad y la seguridad jurídica, de tierra y territorio de estos pueblos (Banco Interamericano de Desarrollo, 2012, 12-13).

Finalmente, el objetivo del Fondo de Género y Diversidad se reproduce íntegro a continuación:

... contribuir al desarrollo equitativo y culturalmente apropiado de los países miembros del BID mediante el fomento de la igualdad de género, la lucha contra la pobreza y la discriminación, y el apoyo al desarrollo con identidad. El Fondo está al servicio de tres grupos de población principales, a saber: mujeres y hombres en situaciones de desventaja derivadas de la discriminación y la desigualdad en razón de género, los pueblos indígenas y los afrodescendientes. (Banco Interamericano de Desarrollo, 2020)

De esta forma, el BID con la creación de este organismo en pro de la diversidad, identifica dos grupos que se han visto afectados en algún momento por ciertas acciones en pro del desarrollo y a quienes además busca apoyar en su camino hacia el mismo: los que se encuentran en condiciones desiguales por cuestiones de género y aquellos que lo hacen por cuestiones étnicas o raciales.

El enfoque del BID respecto a los acompañamientos o apoyos que realiza se da de nuevo bajo una visión paternalista y de imposición acerca de qué es el desarrollo y cuáles son los pasos necesarios para alcanzarlo. Si bien existen, en los últimos años, consideraciones respecto al impacto que estas acciones pueden tener, la realidad es que el BID, como institución económica, ha tenido poco interés en financiar acciones en pro de las comunidades indígenas que surjan de estas mismas y no de los gobiernos o instituciones que controlan el territorio en el que existen.

La visión desarrollista, como se ha expuesto en el caso mexicano, puede tener impactos negativos si se le pone por encima de intereses propios de grupos marginados y se le utiliza como objetivo único *sine qua non* es posible beneficiar a las poblaciones diversas.

c) Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), surgida en 1961 como reemplazo de la Organización Europea para la Cooperación Económica (OECE), buscando ser la parte homóloga económica de la OTAN, tiene como objetivo “hacer frente a los desafíos económicos, sociales y de gobernanza relacionados con la globalización, así como para aprovechar sus

oportunidades”. Contrario a organismos anteriores, el objetivo central de la OCDE no es el desarrollo a secas, sino la búsqueda del crecimiento en un contexto globalizado, teniendo en cuenta los efectos negativos y positivos del mismo.

Creado como un espacio para fomentar el intercambio entre gobiernos, logrando así coordinar, al menos en teoría, sus políticas públicas y sus proyectos políticos, principalmente en el aspecto económico, la OCDE cuenta con 31 países miembros, a los cuales ayuda a promover la “prosperidad y a combatir la pobreza a través del crecimiento económico, la estabilidad financiera, el comercio y la inversión, la tecnología, la innovación, el estímulo empresarial y la cooperación para el desarrollo” (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, ND, 9).

De acuerdo con la publicación “*Education Policy Outlook: Putting Student Learning at the Centre*”, la cual analiza las políticas públicas en materia de educación de los países miembros de la OCDE, las prioridades que estas naciones han dado a las diversas materias alrededor de la educación son las siguientes, ordenadas de mayor a menor relevancia para los gobiernos:

1. Cerrar brechas en el rendimiento debidas al origen socioeconómico.
2. Mejorar el rendimiento de todos los alumnos.
3. Aumentar el acceso y la calidad de la educación y cuidado de la primera infancia.
4. Mejorar la inclusión de alumnos inmigrantes.
5. Cerrar las brechas en el rendimiento entre alumnos y regiones.
6. Evitar repeticiones en la escuela.
7. Cerrar las brechas en el rendimiento entre niños y niñas.
8. Cerrar las brechas en el rendimiento entre alumnos de distintos grupos minoritarios.

9. Mejorar la integración de alumnos con necesidades educativas especiales.
10. Retrasar el seguimiento (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2019, 14).

Si bien las comunidades indígenas no se mencionan de manera explícita en estas prioridades, el hecho de que se contemple en al menos seis de estos puntos la necesidad de cerrar brechas o disminuir la desigualdad en el acceso y el rendimiento académico, ya hace referencia al reconocimiento de diversidades y a la necesidad de que no sean estas una razón ni para el rezago económico y mucho menos para el educativo.

La OCDE ha emitido algunas recomendaciones en materia educativa específicas hacia México, las cuales, como sus reportes anuales "*Education Policy Outlook*" y "*Education at a Glance*" han puesto en evidencia que condiciones como el rezago económico o incluso el carácter migratorio representan obstáculos en el aprovechamiento académico tanto en México como en el mundo. Sin embargo, en cuestión indígena no existen recomendaciones específicas hechas por este organismo.

Es innegable que el acompañamiento y ayuda que las Entidades económicas han provisto a los países miembros a lo largo de los años ha evolucionado. De ser meras figuras "bancarias" encargadas de emitir préstamos y créditos, se han convertido en organizaciones con una base teórica multidisciplinaria, la cual les ha permitido no sólo dar asesorías en materia económica y financiera, sino también en cuestiones de desarrollo social.

Sin embargo, no se debe perder de vista la realidad de que estos organismos son financiados por los propios gobiernos miembros y que son estos los encargados de mantener el contacto y dar seguimiento a los proyectos propuestos. Asimismo, si bien adherirse a un tratado o comité internacional puede ser benéfico en materia económica e incluso respecto al intercambio de experiencias o estrategias para acercarse a temas específicos, la realidad es también que la influencia en demasía de este tipo de organismos sobre los proyectos políticos nacionales así como los objetivos en materia educativa, puede resultar por demás dañina si no se tiene como prioridad la atención a las necesidades locales, antes que a aquellas planteadas por el consenso internacional.

En otras palabras, muchas veces los objetivos de estas organizaciones, que se ven determinados a su vez por los objetivos de los grupos con mayor influencia dentro de ellas, pueden causar que el gobierno, principal punto de contacto, pierda de vista las necesidades de la población por aquellas que estos grupos califican de prioritarias.

Este fenómeno bien podría llamarse “suscripcionismo”; con el fin de formar parte —o suscribirse a— de tantos acuerdos, cumbres, organismos y programas como sea posible, el estado-nación deja de lado sus intereses y estrategias propias y determina gran parte de su proyecto político con lo que estos grupos denominan “objetivos internacionales”, “objetivos del milenio”... O cualquier otro nombre que denote su trascendencia más allá del mero terreno nacional.

Sin embargo, resulta evidente que no puede haber mayor acercamiento a las necesidades específicas de los diversos grupos que conforman a un país que a través del diálogo con estos, de su representación en espacios comunes y de proyección masiva y por supuesto, que en coordinación con las partes que conforman la diversidad.

Suscribirse o adherirse a estas iniciativas no es malo *per se*, ninguna acción gubernamental lo es en realidad, sin embargo, resulta imperioso mantener un estricto control sobre la influencia que estas adscripciones tienen sobre el actuar del mismo y mantener una mirada crítica siempre que puedan llegar a limitar, mermar o restringir el acercamiento con los grupos y sus necesidades para sustituirlos por “objetivos del milenio”.

De este apartado sobre Entidades Económicas, a consideración personal, la aportación más valiosa al tema que aquí se trata, la Educación Básica Intercultural en México, es sin duda la idea planteada por la CEPAL sobre la Interculturalidad Transversal. Si bien el plano educativo está estrechamente relacionado con los conocimientos que se comparten en las aulas, es una realidad innegable que la mera reproducción de una sociedad diversa e intercultural en un salón de clases, sin que esta sea consecuente con la realidad del educando, tiene poco o ningún impacto en la formación y futuro desempeño del mismo como ciudadano.

Así, la complejidad de la educación intercultural no reside sólo en la transmisión de ciertos conocimientos a poblaciones indígenas, ni siquiera a la inclusión de estos contenidos en los planes de estudios para la población en general. La Interculturalidad tiene también el reto de convertirse en un eje transversal que no

sólo se haga visible en la cuestión pedagógica, sino que también se vuelva parte de la realidad en la que los futuros ciudadanos vivirán.

Un primer paso es por supuesto la educación, ya que esta formará a personas, no sólo de origen indígena sino también toda la diversidad y mestizaje del país, con nociones de las diferencias que existen dentro de la nación y la riqueza y conveniencia en que estas se transmitan e intercambien. Sin embargo, el hecho de trabajar en pro de una educación intercultural no puede cegarnos a la necesidad de que todas las áreas donde el gobierno o instituciones formales tengan influencia, deben también ser atravesadas por este objetivo intercultural. La interculturalidad, como lo hemos mencionado con anterioridad, existe y es patente en cada uno de los intercambios e interacciones que tenemos como individuos, sin embargo, es necesario que los espacios apegados al sistema de Nación-Estado bajo el que vivimos, sean reflejo de esta diversidad y esta interacción y no continúen reproduciendo discursos que la niegan o que quieran restringirla o moldearla acorde a intereses específicos.

La educación básica intercultural tratada en este escrito, es un excelente primer paso en la exigencia de que las políticas públicas sean coherentes con la interculturalidad cotidiana, sin embargo, este paso debe estar acompañado de muchos otros para tener un verdadero impacto, no sólo en las infancias, sino también en la realidad que todos los mexicanos vivimos y la forma en la que la transformamos. La interculturalidad es un movimiento completo y transversal que nunca estará completo a menos que se vea reflejado en cada uno de los ámbitos del actuar humano.

4.2 Contexto Nacional

El siglo XXI en México inició con una de las mayores rupturas políticas en su historia. Con el triunfo de Vicente Fox, candidato del PAN, el régimen priísta que se comenzó a formar desde el fin de la revolución y que a lo largo de los años tomó decisiones y medidas que fueron duramente criticadas, terminó con un voto útil contra este partido que año con año había cometido errores garrafales u omitido a poblaciones enteras en la búsqueda de un desarrollo nacional.

Sin embargo, poco después se haría patente que el acercamiento del PAN a las problemáticas económicas y sociales seguía una ruta muy similar a aquella trazada

por el PRI. Este fenómeno no sólo se explica por el carácter de oposición leal del Partido Acción Nacional (PAN), sino también por la gran cantidad de organismos internacionales e intereses externos que, a lo largo de los años, se incorporaron como elementos que darían forma al proyecto político mexicano, más allá de los intereses y necesidades originales de su población.

Más allá de los errores propios de un partido que accede por primera vez a la presidencia de la República, Vicente Fox llevó a cabo un plan de acción que marcaría sin duda lo que hasta ahora se conoce como la EIB en México. El equipo del presidente panista retomó este concepto que se había manejado con anterioridad en cumbres internacionales en las que se discutía el tema de la educación indígena, y lo integró a su Plan Nacional de Desarrollo (PND) como la principal vertiente a la que debían encaminarse los esfuerzos por la construcción de una Educación Indígena de calidad.

De esta forma, es el actuar durante y posterior al sexenio de Vicente Fox el que ha servido de molde para crear el momento que hoy se vive alrededor de la EIB y su posicionamiento como la estrategia preferida para *incorporar* al modelo educativo actual a las poblaciones indígenas. En las próximas líneas se hablará un poco más a fondo de las acciones que se tomaron entre el año 2000 y 2018 y que dieron pie a las políticas públicas que después se plantearían en el sexenio en curso.

4.2.1 Instituciones Gubernamentales

Para la creación de su Plan Nacional de Desarrollo, tras el anuncio de su victoria, Vicente Fox y su equipo llevaron a cabo el programa Modelo de Atención de Quejas, Sugerencias y Felicitaciones (MANDE), el cual consistió en realizar una consulta sobre diversos temas, todo alrededor de los tres ejes principales del que sería el PND: desarrollo social y humano, crecimiento con calidad y orden y respeto (Presidencia de la República, 2001).

Este tipo de acciones, como el Programa MANDE, dieron al gobierno de Vicente Fox y su proyecto en general, el mote de “corriente cívica”, es decir, el proyecto de gobierno que pone especial atención en crear políticas públicas enfocadas a la población que hizo posible la transición partidista: la sociedad civil. Con esta visión en mente, resulta importante recalcar que gran parte de las políticas públicas y

proyectos de acción que se plantearon en este sexenio se basaron en demandas civiles de años anteriores.

Asimismo, estas se plantean bajo el contexto de un Censo Poblacional apenas realizado y que daría una idea general del estado de la nación durante el ascenso del PAN al poder. Así, México iniciaba el sexenio y el siglo con 84,794,454 habitantes, de los cuales el 48.8% eran hombres y el 51.2% mujeres. De esta población, entre los habitantes con 15 años o más, el 9.4% se dijo analfabeta, mientras que el 7.12% mencionó hablar una lengua indígena, al ser este el único referente incluido en el censo del año 2000 para indicar pertenencia a algún pueblo o comunidad indígena (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2000).

Así, el PND se construye alrededor de una serie de demandas civiles y tratando de ser coherente con la realidad de ese entonces del país. En este escrito, en el apartado de “La etnicidad en el México contemporáneo” se hace mención de la creación del INI y de la corriente indigenista y unificadora de los periodos anteriores, asimismo se reconoce que los cambios culturales o la incorporación a la forma de vida occidental, no necesariamente implican la renuncia identitaria o un cambio en la propia concepción étnica.

... la adquisición de rasgos culturales occidentales no necesariamente condujo a cambios de identidad ni en las comunidades rurales ni fuera de ellas. A partir de la década de los setenta, numerosas familias indígenas de todo el país migraron a las ciudades, a los campos agrícolas modernos y a la frontera norte; dejaron de ser campesinos para volverse obreros, comerciantes, jornaleros o empleados, pero no siempre dejaron de considerarse indígenas. Muchos jóvenes lograron alcanzar niveles de escolaridad superior en las escuelas normales y en la Universidad; se convirtieron en maestros y en profesionistas, y en muchos casos conservaron su identidad étnica, sobre todo cuando mantuvieron vínculos con sus familias y con sus comunidades de origen. A pesar del racismo que aún subsiste en muchos ámbitos de la sociedad mexicana, está empezando a desaparecer la noción de que lo étnico es incompatible con lo moderno; se empieza también a explorar seriamente la posibilidad de una pedagogía intercultural, que tome en cuenta la riqueza de los mundos culturales diversos. (Presidencia de la República, 2001)

En este mismo apartado, se desmiente la idea de “mexicanidad” como una sola identidad homogénea, resultado obligado del proceso de mestizaje, para sustituirla

por la idea de una nación multicultural y multiétnica, cuya principal herramienta es la educación. Así, junto con temas como la salud y la defensa de los derechos humanos, la educación se posiciona en el PND como el objetivo central del gobierno foxista.

El proyecto de “La Revolución Educativa”, así llamada en este documento, pretende la creación de un sistema educativo que garantice que la educación sea para todos, de calidad y de vanguardia. Se mencionan obstáculos como el rezago de comunidades indígenas, entre otras poblaciones marginadas, así como la deserción en el nivel básico y se plantean estrategias generales para atender de manera específica las problemáticas ya identificadas. A lo largo del documento, específicamente en las cuestiones étnicas, educativas y territoriales, se hace presente la influencia del movimiento zapatista y las diversas movilizaciones indígenas posteriores a los acuerdos de San Andrés.

Posterior a la publicación del PND y con los objetivos centrales del mismo en mente, se publicó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas en marzo 2003. En este documento se menciona que “Las lenguas indígenas que se reconozcan en los términos de la presente Ley y el español son lenguas nacionales por su origen histórico” (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2003, 1).

Asimismo, se menciona el carácter obligatorio, bilingüe e intercultural que se espera de la educación impartida para la población indígena. Si bien el concepto de bilingüe e intercultural resulta novedoso, principalmente por su uso en un documento con la trascendencia que tendría esta Ley en específico, la realidad es que la EIB se ve limitada desde su primer planteamiento por la idea de que esta está sólo dirigida a la población indígena. De esta forma, el carácter intercultural de la EIB lo es sólo en papel, porque en la realidad no existe un planteamiento de intercambio, sino de segmentación y de atención diferenciada, que no por ello inclusiva, a esta población específica.

La única referencia a un intercambio que se hace en esta ley es la que menciona en el artículo 13 que se busca “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” (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2003, 3), así como “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” (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2003, 4); esto en las secciones IV y V, respectivamente.

Más allá de las críticas evidentes al planteamiento que de la EIB se hizo en esta primera versión de la Ley General, la realidad es que esta representó, coherente con la corriente que hasta entonces había llevado el gobierno de Vicente Fox, un momento importante para el reconocimiento de las comunidades indígenas, sus lenguas, su cultura y su papel en la educación. Como resultado de esta ley, se creó el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), el cual se pretendía tuviera impacto en tres rubros principales: la conservación y difusión de las lenguas, la promoción cultural y el asesoramiento en materia de políticas públicas, todo esto dirigido a los espacios gubernamentales encargados de tratar el tema indígena.

Es durante el sexenio foxista que se crea una de las figuras que, hasta la actualidad, ha buscado visibilizar la diversidad en las lenguas y cultura indígena con recursos como el “Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales”, el cual presenta un gran número de variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas.

Otro de los recursos que surgieron durante el sexenio de Vicente Fox y que impactarían la política educativa en los años por venir es, sin duda, la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), organismo cuya misión era la construcción de una mejor educación básica y media superior mediante la evaluación integral de la calidad del sistema educativo, esta evaluación se da principalmente a través de la medición de resultados del aprendizaje de los alumnos. Bajo esta misma línea, en 2006 se crea el programa de Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), el cual consiste en una serie de pruebas realizadas a los alumnos de diversos grados y que se distingue de los estudios realizados por el INEE por “su carácter censal, la intención de devolver resultados en todos los niveles posibles de desagregación de la información y el hecho de que es realizada desde la propia Secretaría de Educación Pública” (Ruiz Cuellar, 2012, 52).

De la mano con estas acciones, en el seno de la SEP se creó también la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB). Con Sylvia Schmelkes, socióloga mexicana abocada al tema de la educación intercultural, al frente, la CGEIB fue planteada alrededor de tres objetivos principales:

1. Mejorar la calidad de la educación destinada a poblaciones indígenas.
2. Promover la educación intercultural bilingüe destinada a poblaciones indígenas a todos los niveles educativos.
3. Desarrollar una educación intercultural para todos los mexicanos, la CGEIB y el Programa Nacional de Educación (PRONAE) (Zolla y Zolla, 2004).

De la mano con la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), cuyo decreto de creación se publicó también en 2003 y que sustituía a la figura de del Instituto Nacional Indigenista (INI), la CGEIB y las demás instituciones dentro de esta estructura que soportaba el proyecto Intercultural bilingüe, buscaban introducir la visión intercultural en los proyectos de los tres niveles de gobierno: federal, estatal y municipal.

Sin embargo, una vez más se hace evidente la poca o nula participación de las poblaciones minoritarias en la definición de los elementos clave de estas instituciones. Tanto la CDI como la CGEIB con Xóchitl Gálvez al frente, a pesar de ser organismos que avanzaban con el estandarte de la interculturalidad y la inclusión no eran espacios abiertos para la participación o el trabajo conjunto con poblaciones indígenas. Sus marcos de participación eran limitados y, si bien la experiencia y el estudio de temas especializados, como es el caso de Sylvia Schmelkes, son siempre benéficos en la consecución de objetivos específicos, principalmente cuando se trata de la creación de estrategias y políticas públicas, un proyecto intercultural no puede nombrarse como tal si en su seno no existe la participación de estas poblaciones diversas.

Uno de los principales esfuerzos de la CGEIB en este rubro es la creación de universidades interculturales, si bien el tema central de este escrito es la educación básica, conviene resaltar que estas Instituciones de Educación Superior surgen de un acuerdo entre el gobierno federal y el estatal, buscando “redefinir el modelo de universidad, adaptando las carreras a los contextos rurales e indígenas, ofreciendo una formación que combine excelencia académica con pertinencia cultural y lingüística” (Dietz y Mateos, 2016).

Sin ahondar más en el tema, que ha sido retomado por diversos autores, conviene resaltar el hecho de que estas universidades, al igual que todos los recursos que hasta ahora se han mencionado en pro de la educación indígena en

México, han surgido de una agenda política y de un gobierno, no así de la propia organización de estos grupos. Si bien estas acciones son respuestas a demandas concretas, como es el caso de los Acuerdos de San Andrés, también es una realidad que se amoldan a un proyecto político que no se planteó con la participación directa de estos grupos y que, finalmente, termina teniendo un dejo de paternalismo y de restricción a la acción u organización comunitaria.

Quizás la mayor evidencia de esta corriente paternalista y de que, al menos en este momento, el papel de los pueblos y comunidades minoritarias no era considerado como un verdadero elemento de cambio y con influencia en la agenda política, sino como una cuota a cumplir y ciertas acciones que tomar de manera reactiva frente a las movilizaciones de años pasados, es el programa Oportunidades.

Sucesor de Progresas, el Programa de Educación, Salud y Alimentación, planteado durante el gobierno de Ernesto Zedillo, el Programa Oportunidades se planteó como una de las principales estrategias foxistas de apoyo directo a la población. Con la entrega de apoyos económicos o becas, se planteaba ayudar en la erradicación de algunas de las condiciones de pobreza que sufría la población mexicana.

Si bien existe una relación directa entre las zonas de mayor marginación y aquellas habitadas por pueblos indígenas, el programa Oportunidades no estaba dirigido exclusivamente a ellos. El impacto positivo en la población más marginada de este programa al cubrir algunas de sus carencias, en realidad no ataca las problemáticas de fondo que generan la desigualdad y el estancamiento socioeconómico, que a su vez generan los altos índices de pobreza en el país en general y específicamente en las poblaciones minoritarias.

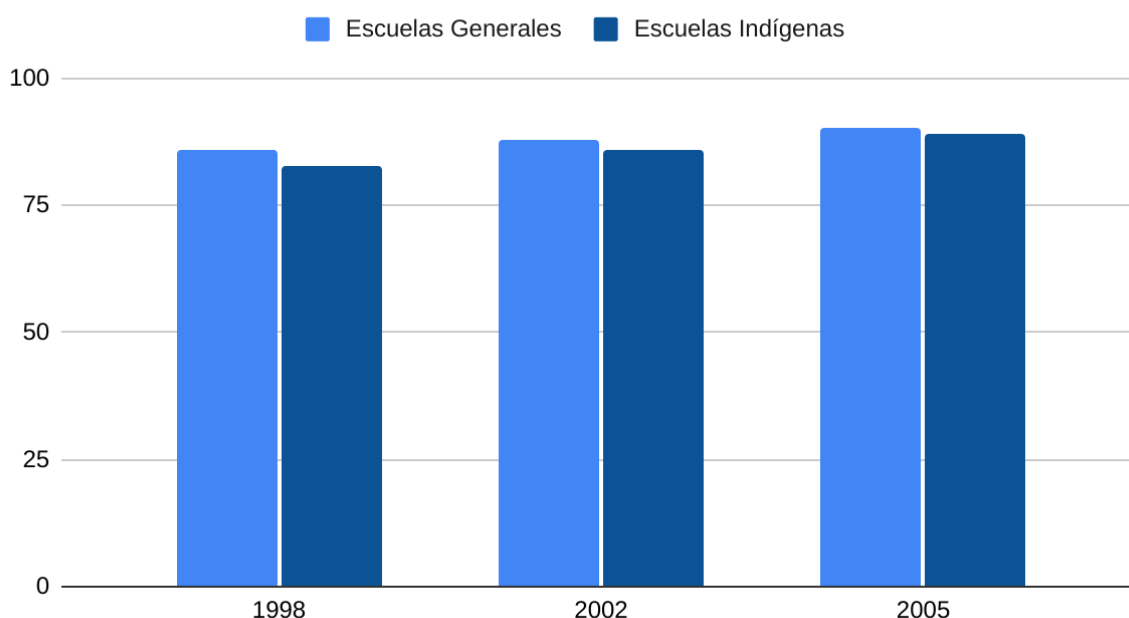
En el caso específico del rezago educativo, la misma Sylvia Schmelkes dio en el año 2009 una ponencia durante el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, titulada *“El Impacto Del Programa Oportunidades Sobre La Educación De La Población Indígena Una Exploración Con Base En Estadísticas Oficiales”*. En este documento, que compara cifras de 1998, 2002 y 2005, Schmelkes puntualiza tres cuestiones centrales:

1. La poca conveniencia de que un programa de apoyo a comunidades marginadas se condicionara por la asistencia a centros de salud cuando

muchas de estas comunidades no contaban con uno. Cuestión que sólo reforzaría la desigualdad y las condiciones de marginación de las comunidades más rezagadas y sus estudiantes.

2. Que si bien existe un mayor Índice de Retención-Aprobación (es decir, el número de alumnos que fueron promovidos de año en comparación con los que iniciaron el ciclo escolar) en las escuelas indígenas que cuentan con becarios de Oportunidades, esto sólo hace patente que la ayuda no está llegando a las escuelas donde hace más falta, es decir, aquellas con mayores índices de reprobación y deserción.
3. El poco o mucho avance que puedan tener las escuelas indígenas en cuestión de Retención-Aprobación no es suficiente para acortar significativamente la brecha que existe entre estas y las escuelas generales, las cuales están siempre al menos un punto porcentual por encima en el índice de Retención-Aprobación. Esta misma brecha se hace evidente a medida que se reduce el porcentaje de población indígena en las instituciones educativas, a menor es este, mayor el índice de Retención-Aprobación (Schmelkes, 2009, 4-10).

TABLA 4. Índice de Retención-Aprobación (1998, 2002, 2005)



Elaboración propia con datos de Schmelkes, 2009

Así, el programa Oportunidades, incluso con el objetivo de tomar en cuenta a la población marginada y buscar atender algunas de las carencias que podrían afectar su calidad de vida y sus oportunidades a nivel social, educativo y económico, resulta insuficiente frente a la poca participación activa que tienen las comunidades indígenas en la construcción de una educación intercultural.

Asimismo, como lo menciona Schmelkes, la estrategia de aplicación de este programa, quizás por falta de planeación o de infraestructura, parece en ocasiones tener el efecto contrario al esperado y reforzar aún más la desigualdad que existe entre las comunidades más marginadas y aquellas que ya cuentan con cierta infraestructura, como es el caso de centros de salud.

Finalmente, con todo el impacto positivo que podría tener a lo largo de los años, la acción del programa Oportunidades, con base en la data presentada por Schmelkes y colectada a petición del mismo programa, se puede juzgar no suficiente en tanto la brecha entre escuelas generales y escuelas indígenas continúa prácticamente intacta, siendo estas últimas siempre las que peores resultados presentan respecto a Retención-Aprobación.

La EIB en su primer planteamiento fue, al igual que Oportunidades, una medida reactiva y con dejos paternalistas, la cual actuaba y proporcionaba estímulos económicos, pero sin una verdadera visión hacia los problemas de fondo y las condiciones generales que los propician. Finalmente, la desigualdad o la pobreza no son problemas que se atacan en sí mismos, la pobreza no se combate dando dinero y la desigualdad no se elimina decretando que todos somos iguales.

Por el contrario, estas problemáticas, principalmente cuando afectan de una forma tan específica a grupos marginados, deben combatirse a través de estrategias planteadas por grupos diversos en las que se tomen en cuenta no sólo sus necesidades o intereses, sino también sus aportes y la normalización de la diferencia sin que esta represente para ellos la exclusión o la homogeneización.

Tanto el programa Oportunidades como el proyecto de Educación Intercultural Bilingüe vieron pocos resultados, principalmente este último respecto a la reducción de la brecha educativa entre escuelas generales y escuelas indígenas, así como en la inclusión de saberes y estrategias pedagógicas a la currícula educativa nacional.

Finalmente, es también durante el periodo presidencial de Vicente Fox que se reforma el artículo tercero constitucional para incluir a la educación preescolar como obligatoria. Dicha reforma fue publicada el 12 de noviembre del año 2002, haciendo

que los tres niveles de preescolar, iniciando por el tercero y llegando hasta el primero, fueran obligatorios de manera escalonada, es decir, el tercero a partir del ciclo escolar 2004-2005, el segundo en el ciclo 2005-2006 y el primero hasta el ciclo 2008-2009; momento para el cual el gobierno en turno debía “universalizar en todo el país, con calidad, la oferta de este servicio educativo” (Presidencia de la República, 2002, 2-3).

Tras la escueta acción durante el sexenio foxista, la cual contrastaba de forma importante con las expectativas puestas por la población responsable de votar al PAN por encima del Partido Revolucionario Institucional (PRI) y que sin duda tuvo un impacto importante al momento de la participación en las casillas, las elecciones del 2006 se vieron marcadas por la polémica al ser estas las primeras en las que contendría el actual presidente Andrés Manuel López Obrador. Arguyendo fraude electoral, debido a la mínima diferencia en el número de votos entre él y el candidato declarado ganador, Felipe Calderón, miembro del PAN, y a la súbita pérdida de la ventaja que López Obrador había conservado en los primeros momentos del conteo.

En medio de protestas y plantones, Felipe Calderón se convertiría en el segundo, y hasta ahora último, candidato del PAN en ascender a la presidencia. Resulta evidente que el escenario incierto y marcado por la oposición en la que se dio esta transición, diera como resultado una necesidad de no sólo consolidarse en el poder como un líder capaz frente a un opositor incansable, sino también de diferenciar su sexenio del de su antecesor, que tan pocos resultados había arrojado en el largo plazo.

Así, en su Plan Nacional de Desarrollo, el gobierno calderonista planteó una visión central alrededor de la cual se plantearían los ejes y objetivos de su gobierno, la cual se reproduce a continuación: “Un México hacia el año 2030 con una familia y patrimonio seguro, un país de leyes, economía competitiva, país con desarrollo sustentable y democrático”. Este especial acento en la cuestión de la seguridad y las leyes, viene a colación debido a demandas realizadas en años anteriores alrededor del clima de inseguridad que se vivía en el país, la más famosa quizás fue la “Marcha del Silencio”, una movilización iniciada en la Ciudad de México en el año 2004 y que se replicó en otros estados, donde diversos sectores de la población reclamaban la violencia, inseguridad, muertes, corrupción e impunidad que habían

marcado no sólo el sexenio de Fox, sino también el del entonces Jefe de Gobierno, Andrés Manuel López Obrador.

Así, Felipe Calderon y su equipo, continuando de cierta forma con esta corriente cívica, decidieron formar este primer proyecto de gobierno alrededor del objetivo principal de la Seguridad. Siendo el “Estado de Derecho y Seguridad” el segundo de los 6 ejes estructurales que a su vez darían pie a 10 objetivos centrales en su gobierno. La estructura del PND de Calderón era entonces la siguiente:

1. Desarrollo Humano Sustentable
2. Estado de Derecho y Seguridad
3. Economía competitiva y Generadora de Empleos
4. Igualdad de Oportunidades
5. Sustentabilidad Ambiental
6. Democracia efectiva y política exterior responsable (Presidencia de la República, 2007, 16).

Con base en estos ejes estructurales y los objetivos que de estos se desprendieron, se creó un programa sectorial por cada una de las dependencias a cargo del Ejecutivo Federal, dando como resultado 17 programas sectoriales, entre los cuales encontramos el Programa Sectorial de la Secretaría de Educación Pública (PSSEP) 2007-2012. Este programa sectorial se dividió en seis objetivos base, los cuales a su vez daban cabida a indicadores, unidades de medida y metas, con base en estos.

Los objetivos del PSSEP 2007-2012 buscaban, en términos generales, 1) elevar la calidad educativa, 2) Ampliar oportunidades educativas para reducir brechas y desigualdades, 3) Impulsar el desarrollo y uso de tecnologías en la educación, 4) Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, 5) Formar personas con alto sentido de responsabilidad social y 6) Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas (Presidencia de la República, 2007, 74-76).

Los principales indicadores en el objetivo número 2 “Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad” se pueden dividir en los siguientes grupos:

1. Población que recibe algún tipo de beca, entre las que se encuentran el programa Oportunidades y otros apoyos a madres jóvenes o alumnos provenientes de hogares con cierto ingreso familiar.
2. Cobertura educativa, principalmente en Estados con mayor rezago.
3. Población indígena de 4 a 14 años que curse la educación primaria o preescolar.
4. Aulas de telesecundaria equipadas.
5. Personas entre 15 y 39 años que concluyen la secundaria
6. Años de escolaridad de la población entre 25 y 64 años.

Asimismo, en el objetivo 4 “Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural” se incluye un indicador que contempla el número de materiales educativos para la formación cívica y la convivencia democrática e intercultural para primaria y secundaria, este indicador pretende pasar de 37 materiales en el año 2007 a 58 en 2012 (Presidencia de la República, 2007, 75).

De la mano con estos objetivos, se creó la licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe en el año 2007 y se publicó en 2011 la Reforma Integral de la Educación Básica, la cual planteaba modificaciones no sólo en los planes de estudio para preescolar, primaria y secundaria, sino también en la formación de los docentes y en la forma en que se evaluaba la interacción dentro del aula, todo alrededor del modelo educativo basado en competencias que se planteó en el Plan Sectorial, así como del objetivo de hacer coherentes entre sí los tres niveles de educación básica, para lograr continuidad en el proceso de aprendizaje (Ruiz Cuellar, 2012, 53).

Esta Reforma Integral, que comenzó a formarse desde el periodo foxista, representó una ruptura conceptual con la concepción de educación y la dinámica en las aulas que hasta ese momento se había planteado. Como se menciona en el

acuerdo 592, documento que funciona como uno de los ejes rectores de esta Reforma Integral Educativa, una de las palabras clave en esta nueva concepción educativa es la equidad (Secretaría de Educación Pública, 2011, 12), es decir, se aleja de las nociones previas en las que la igualdad, dar a todos lo mismo, regía el pensamiento de las políticas públicas, para adoptar un pensamiento en el que, por el contrario, los recursos que se dan a cada individuo o grupo dependerán de sus condiciones.

Este replanteamiento de la educación se basa también en la percepción del estudiante como individuo, con experiencias y saberes propios y con un valor inherente para el proceso formativo. Con esto en mente, se pone especial atención al desarrollo de competencias en el proceso formativo, entendiéndose por competencia “la capacidad de responder a diferentes situaciones [...] implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)” (Secretaría de Educación Pública, 2011, 14). Finalmente, este nuevo esquema educativo busca incluir a cada uno de los actores que conforman el ecosistema de las escuelas, los profesores, los padres, los alumnos y los directivos serán todos partícipes de la construcción de esta Reforma Integral Educativa. El alumno, principalmente, se pretende sea un actor activo, que aporte sus saberes y que desarrolle, a la par de sus demás competencias, la capacidad de expresar lo que piensa y siente de forma analítica y lógica (Secretaría de Educación Pública, 2011, 21-22).

Finalmente, en este mismo Acuerdo 592 se plasma un primer acercamiento al Mapa Curricular que se propone para la educación básica, siendo de vital importancia el hacer notar que, a pesar de buscar una educación equitativa, no se hace mención en ningún momento de alguna materia o espacio de intercambio en el que se hagan patentes los saberes y formas de vida de grupos minoritarios o de los alumnos que pertenecen a estos. De nuevo, la educación sobre la diversidad se enseña solamente a los grupos minoritarios y no se incorpora como elemento transversal del contenido pedagógico a cualquier nivel.

Sobre la enseñanza de una lengua indígena, el acercamiento es el mismo: “La educación indígena se dirige a niñas y niños hablantes de alguna lengua nacional indígena, independientemente de que sean bilingües con diversos niveles de dominio del español” (Secretaría de Educación Pública, 2011, 27). La educación

“intercultural” es sólo para los indígenas, por lo tanto no es ni transversal, ni equitativa y por consiguiente, no es intercultural.

Con base en el PND 2007-2012 se creó también el Programa Nacional de Educación en Derechos Humanos (ProNalEDH) 2010-2012, el cual tenía entre sus objetivos centrales la formación en materia de Derechos Humanos “desde la perspectiva de integralidad e indivisibilidad, equidad de género e interculturalidad, e impulsar su articulación y convergencia con instituciones públicas y privadas, nacionales e internacionales y en particular, con las organizaciones de la sociedad civil” (Secretaría de Educación Pública, 2010, 7).

Este programa que buscaba conjuntar la acción de las instituciones de gobierno con las organizaciones civiles, sociales y universidades, en pro de la difusión y respeto de los Derechos Humanos de manera transversal en todos los organismos nacionales, buscaba también introducir a la interculturalidad como eje transversal en el estudio de los Derechos Humanos.

Durante el penúltimo año del segundo sexenio panista, el INEGI llevó a cabo un censo más, dando como resultado una población de 112,336,538 de personas, con un 6.6% de población de 3 años o más hablante de una lengua indígena y un 11.23% de población analfabeta (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2010).

Finalmente, en este sexenio la atención se centró en gran medida en la llamada “Guerra contra el narcotráfico”, factor definitorio no sólo del gobierno calderonista, sino también de los argumentos en contra de la continuidad panista. Con las elecciones del 2012, en las cuales contendría por segunda vez Andrés Manuel López Obrador y en las que resultaría ganador el candidato del PRI, anteriormente gobernador del Estado de México, Enrique Peña Nieto, terminarían los 12 años con el PAN al frente del Ejecutivo Federal, dejando este resultados escuetos en cuestión educativa y atención a poblaciones marginadas, así como una fuerte crítica a la situación de violencia en el país. Para este año, el gobierno municipal, los jueces, la policía estatal, la policía municipal y los partidos políticos ocupaban, en orden descendente, los últimos cinco lugares en cuestión de confianza ciudadana, de acuerdo con la consulta de “Confianza en Instituciones” que realiza Parametría anualmente (Parametría, 2013).

El año 2012 terminó con una serie de manifestaciones en contra de la toma de protesta de Enrique Peña Nieto, la cual se llevó a cabo al mismo tiempo que se

daban a conocer casos de detenciones arbitrarias y violencia policiaca en contra de los manifestantes.

Meses después, y también rodeado por un clima de cierta incertidumbre, se publicó el PND 2013-2018, el cual se formaba alrededor de un objetivo principal: llevar a México a su máximo potencial, objetivo que se sostenía por cinco metas nacionales: México en Paz, México Incluyente, México con Educación de Calidad, México Próspero y México con Responsabilidad Global; y tres ejes transversales: Democratizar la Productividad, Gobierno Cercano y Moderno y Perspectiva de Género.

Si bien tanto las actividades económicas, como la seguridad social contribuyen y tienen un papel importante en la formación de una verdadera educación intercultural, a fin de analizar los puntos que son más relevantes al tema específico de este escrito, conviene desglosar los objetivos que componen a la segunda y tercera meta. En cuanto a la meta de un “México Incluyente”, los objetivos que la conforman son los siguientes:

1. Garantizar el ejercicio efectivo de los derechos sociales para toda la población.
2. Transitar hacia una sociedad equitativa e incluyente.
3. Asegurar el acceso a los servicios de salud.
4. Ampliar el acceso a la seguridad social.
5. Proveer un entorno adecuado para el desarrollo de una vida digna

Finalmente, el tercer eje, “México con Educación de Calidad” se dividía en los siguientes objetivos:

1. Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad.
2. Garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo.
3. Ampliar el acceso a la cultura como un medio para la formación integral de los ciudadanos.
4. Promover el deporte de manera incluyente para fomentar una cultura de salud.
5. Hacer del desarrollo científico, tecnológico y de la innovación, pilares para el progreso económico y social sostenible (Presidencia de la República, 2012).

Cabe resaltar que la única mención que se hace a la cuestión intercultural, no sólo en el ámbito educativo, sino en general, en este documento, es cuando se menciona que la acción hacia las comunidades indígenas “debe ser concebida

desde la interculturalidad y el diálogo entre todos los pueblos originarios, donde la diversidad sea motivo de armonía, respeto, igualdad y justicia, y en la que se escuchen las necesidades de este sector de la población” (Presidencia de la República, 2012, 46); sin embargo, la EIB, impulsada al menos en papel por los gobiernos anteriores, no se menciona ni siquiera en el apartado que se refiere a “Garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo”.

Con los objetivos previamente enlistados en mente y en una muestra bastante interesante de negociación política, el presidente Peña Nieto logró que se aprobaran, durante los primeros 20 meses de su administración, 11 reformas estructurales, entre las que se encuentran la Reforma Laboral, la Reforma Energética y por supuesto la Reforma Educativa.

El 25 de febrero del año 2013, se promulgó la Reforma Educativa desde Palacio Nacional. Este proyecto político, que tendría impacto constitucional, se basaba en 3 elementos principales, los cuales fundamentaron las próximas acciones a tomar en este rubro. El primer objetivo de este proyecto político era la creación del Servicio Profesional Docente, el segundo elevar a rango constitucional al INEE, y el tercero la autonomía de gestión de las escuelas (Presidencia de la República, 2013, 1-2).

Así, con el recurso central de la evaluación estandarizada, se dio paso a una serie de acciones que buscaban premiar el desempeño excepcional en el magisterio y tomar medidas en contra de aquellos profesores que no cumplieran con los estándares esperados para su nivel y su profesión. Sin embargo, la reforma educativa recibió también un sinnúmero de críticas, principalmente aquellas que planteaban que la acción punitiva frente a resultados menores a los esperados en las pruebas estandarizadas, no tomaba en cuenta en realidad el sinfín de elementos que podrían tener un impacto en el desempeño, tanto de alumnos como profesores, y que podrían afectar también al momento de la evaluación.

En este sentido, cabe resaltar el papel que tenían las escuelas y profesores indígenas a quienes no sólo no se había incluido en la currícula nacional a través de una acción intercultural, sino que se había reducido esta labor a la creación de materiales didácticos que les diferenciaban y que, en el caso de retomar elementos como su lengua, su cultura o sus recursos pedagógicos, eran dirigidos sólo a las mismas poblaciones indígenas, por lo que no existía ningún intercambio ni verdadera visibilización.

Estas mismas comunidades indígenas a quienes tanto se había prometido con el proyecto Educativo Intercultural Bilingüe, estaban siendo evaluadas, en su personal docente y en los resultados de sus alumnos, a través de pruebas estandarizadas, que no contemplaban los factores que históricamente habían representado la existencia de una brecha entre escuelas indígenas y generales y que, muchas veces, podían resultar, de no tener un puntaje favorable, en la separación de su cargo de forma temporal o definitiva. En otras palabras, la Reforma Educativa representó la implementación de una evaluación sin antes haber definido el modelo educativo a través del cual se llegaría a los resultados deseados.

Para el ciclo escolar 2015-2016 había en el país 24,507 escuelas de tiempo completo, 265.33% más que al arranque del sexenio (Ramos, 2016). Sumado a este importante crecimiento en el número de escuelas de tiempo completo, en el año 2015 se marcó un hito histórico tanto para el INEGI como para las comunidades afroamericanas ya que, fue en la encuesta intercensal de este año que, además de la pregunta referente a la autoadscripción indígena, se incluyó el reactivo que cuestionaba “De acuerdo con su cultura, historia y tradiciones, ¿(NOMBRE) se considera negra(o), es decir, afroamericana(o) o afrodescendiente?” (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2015). Esta pregunta no sólo hizo patente el reconocimiento de una institución como el INEGI a la población afroamericana, sino que fue el resultado de una lucha que se había forjado por años por parte de la población afroamericana que buscaba ser reconocida, nombrada y contada.

Los resultados que arrojó la encuesta intercensal son los siguientes: “hay un millón 381 mil 853 personas afrodescendientes en nuestro país, lo que representa el 1.2% de la población nacional. Son 676 mil 924 hombres y 704 mil 929 mujeres. La mayor parte de esta población se encuentra en Guerrero, Oaxaca y Veracruz” (La Tlacuila, 2015).

Con estos sucesos como ejemplo de los resultados que la lucha por el reconocimiento y el trabajo en pro de la educación por parte de la población indígena y por supuesto, de los afroamericanos, no cabe duda que este periodo se vio marcado por contrastes y acontecimientos contradictorios entre sí, ya que a la par de este al menos aparente crecimiento y estos avances en el reconocimiento y consideración de las diversidades en México, se fraguaban una serie de protestas y acciones en contra de la Reforma Educativa, coincidentemente en algunos de los estados con mayor presencia de población indígena y afroamericana.

Estados como Oaxaca y el entonces Distrito Federal fueron testigos de violentos enfrentamientos entre miembros de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) y elementos de las policías locales, el más infame de todos ellos en Nochixtlán, Oaxaca, donde perdieron la vida ocho personas (Vollenweider, 2016). Los docentes reclamaron que se llevara a cabo ese tipo de evaluación sin tener en cuenta las distintas realidades que se vivían en las localidades a lo largo del país.

La reforma educativa continuó, tomando algunas medidas como la no separación total del puesto de todos los docentes, prometiendo que estos serían más bien apoyados en su formación e instruidos de manera que logran alcanzar los requisitos necesarios para seguir ejerciendo su profesión. Sin embargo, el descontento continuó también, a la par que se hacían visibles los inevitables fallos en una evaluación estandarizada de tal magnitud y sin una atención previa al estado en general del Sistema Educativo Nacional (SEN).

De esta forma, casi dos siglos después de las primeras acciones de un gobierno posrevolucionario e institucional, la visión homogeneizadora que invisibiliza las diferencias y que las hace notar sólo al momento de marginar o excluir, sigue presente.

La Reforma Educativa, antecedida por un par de sexenios de escuela Educación Intercultural que terminó más bien siendo un recurso más de diferenciación entre sexenios, sin una verdadera intención de intercambio, termina de formar el escenario nacional en el que se encuentra el sistema educativo, específicamente aquel dirigido a la educación básica dirigida a poblaciones minoritarias, al final del sexenio de EPN.

Finalmente, para la acción de gobierno, intercultural e indígena, igualdad y equidad, intercambio e imposición, son ideas que se utilizan de forma intercambiable y que hacen ver que muchos de estos conceptos no son más que palabras aprendidas de tratados y acuerdos internacionales, replicadas sin comprender del todo la profundidad de su significado ni de los cambios que su implementación debería representar en el sistema educativo como un todo.

Pareciera que cualquier palabra que suene novedosa e incluyente será sobreutilizada hasta que pierda del todo su significado inicial y pase a ser una herramienta más de propaganda, alejada ya casi por completo de la ideología sobre la que originalmente se formuló.

Sin embargo, con el objetivo de tener un panorama general que permita comprender de manera más profunda el contexto bajo el que inició el sexenio de Andrés Manuel López Obrador, es necesario recalcar que la acción Estatal no es la única que ha impactado la educación indígena en el país.

Por el contrario, se han dado una serie de movilizaciones, como en el caso de protestas o acuerdos, las cuales, incluso si no vienen de un mandato oficial o no se sustentan a través de la promulgación o reforma de una ley, han venido formando también la situación que hasta el día de hoy se conoce de la educación indígena y por supuesto de los esfuerzos hacia la interculturalidad.

4.2.2 Organismos No Gubernamentales

Si bien gran parte de los Organismos No Gubernamentales (ONG) tienen más bien acción a nivel internacional, existen también agencias o agrupaciones que actúan a nivel nacional o incluso local en pro de diversas causas. En este apartado se pueden mencionar fundaciones de carácter privado como son la Fundación Pro México Indígena o la Fundación Patrimonio Indígena MX. Este tipo de organismos se valen de sus propios recursos o los recursos que se les proporcionan a través de campañas, donaciones y patrocinios, para llevar a cabo acciones que, más allá de un proyecto gubernamental o de recomendaciones de figuras internacionales, estos grupos juzgan como necesarias o benéficas en el apoyo a poblaciones específicas o la atención a problemáticas focalizadas.

Como ejemplo de estas acciones, se puede mencionar que la Fundación Patrimonio Indígena ha llevado a cabo proyectos de desarrollo sostenible, así como campañas de reconstrucción de viviendas tras los sismos de los últimos años. Asimismo, esta agrupación tiene también un número importante de “Casas de la niñez indígena”, donde se admite a niños indígenas y se les imparten talleres formativos y de preservación (Fundación Patrimonio Indígena MX, s.f.).

Existen también fundaciones que funcionan como observatorios de Derechos Humanos, las cuales emiten recomendaciones o realizan acciones de acompañamiento o asesoramiento a poblaciones o individuos que busquen reclamar el cumplimiento de ciertos derechos. En este caso se pueden mencionar a la Academia Mexicana de Derechos Humanos A.C., la Red Nacional de Organismos Civiles de Derechos Humanos "Todos los derechos para todos", el Centro de

Investigaciones Económicas y Políticas de Acción Comunitaria, el Centro Prodh Miguel Agustín Pro Juárez, el Centro de Derechos Humanos Fray Bartolomé de las Casas, entre muchos otros.

Si bien la acción de estos organismos pareciera muchas veces no tener la trascendencia de las acciones gubernamentales, la realidad es que su actuar como observadores, recomendadores y muchas veces acompañantes en las luchas por visibilizar las necesidades de grupos marginados y, principalmente, la necesidad de un país megadiverso por incorporar en sus políticas públicas y en su acercamiento a la educación la interculturalidad que ya es innegable en el día a día.

a) Organizaciones Indígenas

En el rubro de los Organismos No Gubernamentales, es preciso hacer notar que las movilizaciones visibilizadas, que no iniciadas, a través del levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en el año 1994 no se han detenido. Por el contrario, existen un gran número de agrupaciones conformadas por miembros de uno o varios pueblos y comunidades indígenas, los cuales, además de externar demandas o sus necesidades a los distintos órdenes de gobierno, se han encargado también de conformar grupos a través de los cuales han podido satisfacer sus necesidades.

Grupos en pro de la defensa del territorio, grupos con sus propios métodos pedagógicos, grupos para la distribución de productos y arte generados por los miembros de las mismas comunidades, son sólo unos ejemplos de la organización que ha surgido en el seno de estas agrupaciones. Como ejemplo de estas, y aunque de forma breve, ya que el objeto central de este estudio es la acción institucional de gobierno, no podemos dejar de analizar el actuar de por lo menos las tres figuras principales o con mayor visibilidad en este rubro: el EZLN y la Escuelita Zapatista, el CNI-CIG y la comunidad de Cherán.

El Ejército Zapatista de Liberación Nacional, tras la firma de los Tratados de San Andrés, mantuvo durante todo el sexenio de Ernesto Zedillo un diálogo tenso con el gobierno federal, al ser perseguidos por este y al mismo tiempo buscar el diálogo y la exigencia de cumplimiento de los acuerdos firmados. Sin embargo, este diálogo se vio manchado por la presencia del ejército mexicano en territorio ocupado por el EZLN, la persecución del subcomandante Marcos y otras figuras importantes del

movimiento zapatista y por la poca atención y respeto a los acuerdos antes mencionados, así como a las diversas Declaraciones de la Selva Lacandona, donde el EZLN hacía patentes sus objetivos, demandas y acciones a futuro.

De esta forma, si bien a partir del año 2000 los enfrentamientos se han reducido, principalmente debido a la retirada del ejército mexicano del territorio chiapaneco, al menos en la zona ocupada principalmente por el EZLN, la realidad es también que el diálogo ha sido cada vez menor y con menos impacto.

Para el año 2001 se promulga la conocida como “Reforma Indígena”, la cual impactó los artículos 1, 2, 4, 18 y 115 de la constitución federal. Como sus elementos más relevantes, esta reforma reconoce, con la modificación que realiza al artículo segundo, el derecho de los pueblos y comunidades indígenas a la autodeterminación y su autonomía para decidir sus formas de organización, sistemas normativos, normas para elegir a sus representantes, entre otros elementos que influyen en su convivencia día a día y en la protección de su herencia cultural (Secretaría de Gobernación, 2001, 2-3). Asimismo, adiciona un párrafo al artículo 115 en el que se establece que “Las comunidades indígenas, dentro del ámbito municipal, podrán coordinarse y asociarse en los términos y para los efectos que prevenga la ley” (Secretaría de Gobernación, 2001, 4).

De esta forma, esta “Reforma indígena” reconoce derechos de asociación y autodeterminación que sin duda no eran novedosos en el ámbito de los tratados internacionales y que, por el principio de Progresividad¹⁰, debían ya ser considerados a nivel nacional. Esta Reforma Indígena no reconoce ningún derecho adicional y resulta incluso sorprendente que elementos básicos para el respeto de la diversidad hayan sido reconocidos a nivel constitucional hace apenas 20 años.

En el año 2005, en medio del caos previo a las elecciones de 2006, se dio a conocer la Sexta Declaración de la Selva Lacandona donde, el EZLN, tomando en cuenta los factores anteriores, buscaba dar paso a lo que llamarían “La Otra Campaña”, acción para la que se convocaron reuniones con diversos sectores de la población y actores en la lucha contra el neoliberalismo y el sistema de gobierno actual.

¹⁰ Los derechos humanos se rigen por los cuatro principios de universalidad, es decir que aplican para todo ser humano; interdependencia, que se complementan unos a otros; indivisibilidad, que son infragmentables al componer la totalidad de elementos necesarios para la dignidad humana; y progresividad, es decir que estos siempre busquen la mayor cobertura y concesión de derechos para el ser humano y que nunca sean regresivos, los derechos concedidos no se pueden negar o quitar bajo ningún principio (Comisión Estatal de Derechos Humanos Jalisco, 2021).

A lo largo de estas reuniones, el EZLN se deslindó de cualquier partido u organización política contendiente en las elecciones de 2006, asimismo, los grupos con los que se reunieron: feministas, organismos de gobierno, organizaciones indígenas, entre otros colectivos así como representantes de comunidades y familias; lanzaron una serie de críticas hacia el actuar del EZLN en los últimos 10 años, lo cual dio pie a un diálogo y a una acción de autocrítica, importante para conformar las acciones que llevarían a la Otra Campaña.

Así, fueron todos estos grupos, convocados por el EZLN, pero no precisamente liderados por él, quienes establecieron los términos en los que se llevaría a cabo esta Otra Campaña, cuyo carácter sería

... civil y pacífica, anticapitalista, de izquierda, con otra forma de hacer política, hacia un programa nacional de lucha y una nueva constitución, conociendo las luchas y resistencias que se dan en todo el país, solidarizándose con ellas, apoyándolas, y aprendiendo de ellas, respetando a las organizaciones, grupos, colectivos e individuos en sus modos de trabajo, toma de decisiones, demandas, estrategias y tácticas; basándose siempre en el respeto mutuo, buscando enlazar las luchas y organizaciones; conociendo y apoyando las luchas por la humanidad y contra el neoliberalismo que se dan en todo el mundo... (Alonso, 2006, 16)

En resumen, la Otra Campaña se conformó de una serie de reuniones entre los grupos que ya la integraban y cualquier otro organismo o individuo que quisiera entrevistarse con ellos. En estas sesiones, se compartían experiencias y vivencias de despojo, invisibilización, persecución y también de otras formas de organización. A su vez, el subcomandante Marcos, representante del EZLN en la Otra Campaña, compartía las experiencias del Ejército Zapatista en las cuales buscaban procurarse sus propios medios y formas de organización, creando así escuelas, como el caso de la conocida Escuelita Zapatista, hospitales y cuerpos a través de los cuales se aplicaba la ley.

Sin embargo, el objetivo central de la Otra Campaña no era la adhesión de estos otros grupos al EZLN, por el contrario, este buscaba ser una de tantas organizaciones que se organizaría en pro de la construcción de un nuevo país (Alonso, 2006, 17).

Así, la Otra Campaña dio paso a un nuevo momento político en la historia del EZLN, ya no sería este primer momento de confrontaciones armadas para llamar atención hacia el movimiento, sino un nuevo capítulo de organización lenta y sin pausa que, contrario a lo expuesto en las últimas campañas electorales, no se terminara al momento de que unos u otros obtuvieran un puesto o cierta recompensa. Por el contrario, la Otra Campaña buscaba la creación de redes, desde abajo y construidas con el diálogo directo y franco además del intercambio de experiencias. Estas redes no se terminarían, ni mucho menos, llegado un plazo o al finalizar un sexenio, por el contrario, la Otra Campaña planteaba otra forma de hacer política.

Finalmente, pocos días después del enfrentamiento entre diversos colectivos y fuerzas policiacas en la Ciudad de México tras la elección de EPN como Presidente de México, el 21 de diciembre de 2012, miles de miembros del Ejército Zapatista marcharon en diversas ciudades de Chiapas. Esta movilización, la más grande por parte de este colectivo desde 1994, culminó con el siguiente mensaje en el Portal Enlace Zapatista:

¿ESCUCHARON?

Es el sonido de su mundo derrumbándose.

Es el del nuestro resurgiendo.

El día que fue el día, era noche. Y noche será el día que será el día.

¡DEMOCRACIA! ¡LIBERTAD! ¡JUSTICIA!

Desde las montañas del Sureste Mexicano.

(Comité Clandestino Revolucionario Indígena-Comandancia General del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, 2012)

Para el año 2018, el EZLN, de la mano del Congreso Nacional Indígena (CNI) y otras agrupaciones indígenas, darían su apoyo a María de Jesús Patricio Martínez, “Marichuy”, quien buscó su registro como candidata a la presidencia. Si bien las declaraciones tanto de Marichuy como de la agrupación que la apoyaba en esta contienda eran que el objetivo central de esta precandidatura no era realmente el triunfo en la contienda electoral, sino que esta era una estrategia más de visibilización del trabajo que por muchos años estas agrupaciones venían haciendo, así como un testimonio más de que otras formas de hacer política son posibles;

conviene también analizar el origen del CNI para entender mejor cómo se conforma este proyecto político.

Dos años después del primer levantamiento armado del EZLN se conformó el CNI, este proyecto político buscaba ser “el espacio donde los pueblos originarios encontráramos el espacio de reflexión y solidaridad para fortalecer nuestras luchas de resistencia y rebeldía, con nuestras propias formas de organización, de representación y toma de decisiones” (Congreso Nacional Indígena, 2017).

El CNI, que se realiza anualmente en distintas sedes, ha estado presente, junto con el EZLN en gran parte de las luchas y propuestas en pro del reconocimiento y atención de las demandas de los pueblos y comunidades que los conforman. Bajo siete principios centrales:

- 1.- Servir y no servirse.
- 2.- Construir y no destruir.
- 3.- Representar y no suplantar.
- 4.- Convencer y no vencer.
- 5.- Obedecer y no mandar.
- 6.- Bajar y no subir.
- 7.- Proponer y no imponer (Congreso Nacional Indígena, 2017).

El CNI propuso en el año 2016 a los pueblos que lo conformaban, la creación del Concejo Indígena de Gobierno (CIG) como forma de organización sin perder la representación de todas las comunidades que lo conforman. Así, para conformar el CIG se eligen por usos y costumbres, dos concejales, un hombre y una mujer “de cada lengua de las diferentes regiones en donde se encuentran los pueblos, tribus y naciones que conformamos el CNI” (Congreso Nacional Indígena, 2017), quienes además, transmitirán las decisiones tomadas en el CIG a sus pueblos.

Es de este CIG que surge la iniciativa, que posteriormente sería apoyada por el EZLN y otros colectivos, de proponer a María de Jesús Patricio, “Marichuy”, como precandidata para la contienda electoral por la presidencia de la República.

Marichuy, vocera del CIG, se convirtió en el estandarte de una lucha por visibilizar la acción organizada de pueblos y comunidades indígenas más allá de la atención paternalista del gobierno o de los intentos de homogeneización que muchas veces

no hicieron más que avivar la llama de la lucha por el reconocimiento, la diferenciación y la atención específica con dinámicas coherentes.

Si bien no se consiguió el número de firmas requeridas para que la candidatura de Marichuy fuera aprobada por el Instituto Nacional Electoral (INE), ella, junto con otros miembros del CIG, se dieron a la tarea de recorrer distintos espacios, tanto pueblos y comunidades, como universidades y otros foros, para dar a conocer esta organización desde abajo, esta otra forma de hacer política y hacer patente que otros mundos, más allá de la tutela Estatal son posibles.

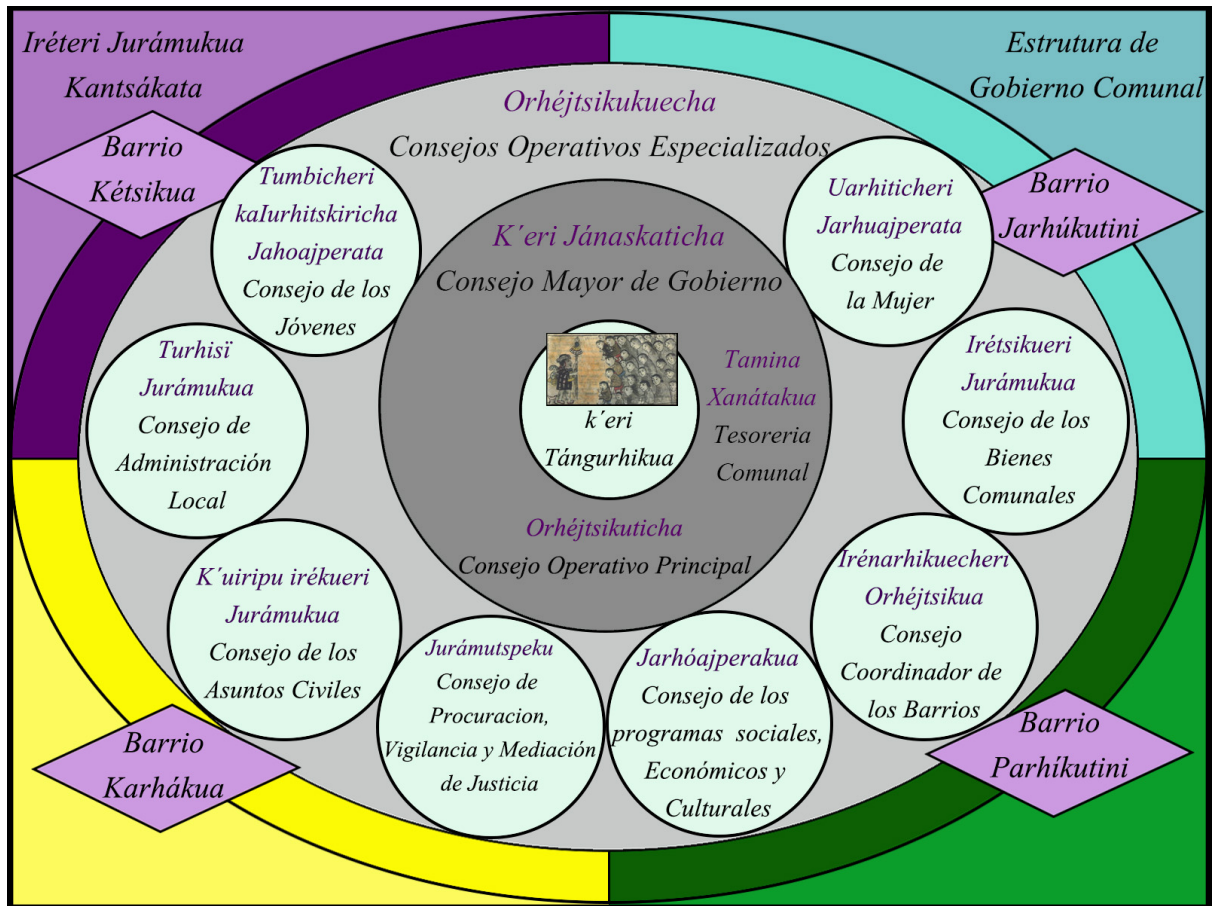
Finalmente, y quizás el mejor ejemplo de organización lejos del Estado y el Gobierno Nacional, es la comunidad purépecha de Cherán en el estado de Michoacán. Tras varios años luchando con la inseguridad que, como se ha visto, reinaba en prácticamente todo el país y teniendo además que lidiar con la problemática de los talamontes ilegales, un grupo de mujeres de la comunidad de Cherán crearon, en el año 2011, una serie de barricadas para no permitir el paso de más camionetas que buscaban sólo explotar sus tierras (Ugartechea Salmerón, 2017).

Posterior a este primer enfrentamiento, el pueblo de Cherán buscó alejarse cada vez más del sistema de partidos que hasta entonces había regido la región, proceso que culminó en el reconocimiento por parte del Congreso Estatal de la facultad de esta comunidad de conformar su propio Concejo Ciudadano, el cual fungiría como órgano de gobierno, bajo sus usos y costumbres. Cabe recalcar que este autogobierno fue posible gracias a la legislación internacional existente, como es el caso del Convenio 169 de la OIT y la Declaración de Naciones Unidas sobre Derechos de Pueblos Indígenas.

Nueve años después, Cherán es una comunidad con reglas estrictas contra la siembra de aguacate y la generación de desechos innecesarios. Asimismo, si bien existe un Consejo Mayor de Gobierno, electo por usos y costumbres de la comunidad, la organización en Cherán se ha complejizado, logrando así que existan Consejos Operativos Especializados que presten especial atención a las problemáticas o temas en que se especializan.

A continuación se reproduce el organigrama de la Estructura Orgánica de Gobierno Comunal de Cherán K'eri 2018-2021, el cual se encuentra en la página de internet del Concejo Mayor de Gobierno Comunal.

ESQUEMA 1. Estructura Orgánica de Gobierno Comunal de Cherán
K'eri 2018-2021



Obtenido de Consejo Mayor de Gobierno Comunal de Cherán 2018-2021, (2018)

Más allá de la intención central de este trabajo, la cual es analizar los proyectos de gobierno que se han formado alrededor de la educación básica dirigida a poblaciones indígenas, la realidad innegable es que México, más allá de sus programas de estudio, es ya una nación intercultural, en la que no sólo existe un intercambio inevitable, sino que también se hacen patentes las exigencias de los pueblos y comunidades indígenas de ser reconocidos, de formar parte de la realidad que se plantea como "México" y de demostrar, además, su capacidad de generar redes y formas de organización, más allá de lo que cualquier Estado-Nación u organismo internacional pueda o quiera plantear. Estas organizaciones son testimonio innegable de la lucha incansable de estos grupos, así como de la interculturalidad palpable en la cotidianidad que sólo exige ser reconocida e incorporada en las políticas públicas del gobierno en turno, pero que, no limita a esto su acción y también es capaz de crear sus propios espacios y sus propias

formas de interacción e intercambio, dando lugar así a escenarios verdaderamente interculturales, lejos del cobijo del gobierno estatal.

4.2.3 Instituciones Educativas

Finalmente, si bien el tema central de este texto es la Educación Intercultural a nivel básico, resulta necesario reconocer también la labor que han llevado a cabo instituciones de educación superior en el ámbito de la investigación y la propuesta de nuevos rumbos para la construcción de una Educación Intercultural a todos niveles.

Tal es el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) a través del Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad (PUIC-UNAM) y la Universidad Veracruzana a través de la dirección Universidad Veracruzana Intercultural y el Instituto de Investigaciones en Educación (IIE), que implementó en 1996 el Seminario de Educación Multicultural en Veracruz (SEMV), por la visibilización de la interculturalidad en el país y los esfuerzos de estas instituciones por generar propuestas transversales y específicas en el ámbito educativo para generar programas y políticas públicas con un enfoque intercultural más allá de lo estipulado en cualquier ley.

Sin duda, las instituciones educativas tienen el potencial de convertirse en un nicho de críticas al sistema educativo o de gobierno actual y generar así propuestas que vayan más allá de los intereses que se puedan generar a lo largo de un sexenio. Sin embargo, esta labor requiere también de cierta autonomía por parte de estas instituciones ya que, de no ser así, se corre el riesgo de que estos espacios, que deberían ser de crítica y propuesta, se conviertan en cámaras repetidoras, que no hagan más que alabar las medidas reactivas y superficiales, como es el caso de becas sin mayor seguimiento o apoyos económicos que no atacan los problemas que generan desigualdad de fondo; esto en lugar de hacer notar los errores que hasta ahora se han cometido, rescatar los aciertos y continuar en un proceso de autocrítica y evolución continuas para lograr así llegar al objetivo final, es decir, a la construcción de una verdadera educación intercultural.

Intercultural no sólo en el sentido de que todos los miembros y grupos que componen la nación se vean representados en los contenidos pedagógicos y al mismo tiempo aprendan de la diversidad que existe, sino también, que exista un

diálogo constante a través del cual todos los actores que conforman el cosmos que es el sistema educativo, desde profesores, hasta padres, pasando por directivos y por supuesto, los alumnos, tengan un papel central en la construcción de los contenidos y de las estrategias pedagógicas para acercar estos a todas las poblaciones y hacerlos coherentes con su realidad.

Modes como “bilingüe” o “indígena” se juzgan incluso innecesarios al contemplar que el concepto de interculturalidad contiene ya en sí mismo la idea de una diversidad completa, lingüística, étnica y por ejemplo de saberes al momento de buscar construir un proyecto educativo que sea coherente con las vivencias y constantes intercambios de los que todos somos testigos en el día a día mexicano.

Con este enorme panorama en mente, es posible, ahora sí, analizar el proyecto político de Andrés Manuel López Obrador respecto a la Educación Intercultural. El análisis de este proyecto se hace no sólo como propuesta educativa de gobierno en sí misma, sino también en comparación con las diversas corrientes y los distintos enfoques con los que se ha pretendido abarcar la problemática de la educación indígena y del intercambio cultural entre diversidades a través de la historia de México y el mundo globalizado.

V. La Educación Básica Intercultural en el sexenio de Andrés Manuel López Obrador

Las elecciones del 2018, terceras en las que Andrés Manuel López Obrador (AMLO) se presentó como contendiente a la presidencia de México, tuvieron una participación histórica de 63.42% de todos los ciudadanos registrados para votar. De esta población, el 53.19% votó por López Obrador, quien se postuló como candidato por la Coalición Juntos Haremos Historia (Instituto Nacional Electoral, 2018). Con este hecho histórico en la política mexicana, dio inicio un periodo que el mismo presidente electo bautizaría como la Cuarta Transformación (4T).

Sin embargo, para entender por completo el significado detrás de esta coalición y por consiguiente, la estructura alrededor de la cual se formó la campaña de AMLO, así como el proyecto de gobierno posterior a su elección, para finalmente llegar a un análisis en el que sea posible estudiar de manera crítica su acción alrededor de la educación indígena y su acercamiento con la cuestión intercultural, es necesario ir más atrás, al momento en el que la ahora llamada 4T se concibió como proyecto político hacia la presidencia.

5.1 Movimiento de Regeneración Nacional

Tras las elecciones del año 2006, en las que el candidato Andrés Manuel López Obrador obtuvo el segundo lugar en número de votos, por detrás de Felipe Calderón, se desarrollaron una serie de movimientos en apoyo al entonces candidato por el Partido de la Revolución Democrática (PRD). Estas movilizaciones, representadas en el slogan “Voto por voto, casilla por casilla” y que demandaban un recuento de las papeletas, al cual se negó el Instituto Federal Electoral (IFE), desembocaron en manifestaciones y el conocido “plantón”, es decir un bloqueo de Reforma, una de las principales avenidas de la Ciudad de México, que duró 47 días y tuvo importantes impactos económicos para los negocios aledaños (El Financiero, 2018).

Además de estas manifestaciones, AMLO se declaró Presidente Legítimo de México con el soporte de la Convención Nacional Democrática, llevando a cabo incluso una ceremonia equivalente a una investidura en el Zócalo capitalino el 20 de noviembre del 2006.

Cinco años después de este suceso y encaminándose a las elecciones del 2012 en las que López Obrador buscaba contender una vez más, el político tabasqueño inició en el año 2011 dos proyectos que serían definitorios en su segunda candidatura a la presidencia: un recorrido por todos los municipios del país y la creación del movimiento social y político “Movimiento de Regeneración Nacional” (MORENA). Como figura que respaldaría su candidatura esta vez siendo parte de la alianza partidista Movimiento Progresista, conformada por el PRD, el Partido del Trabajo y Movimiento Ciudadano (MC) (Movimiento de Regeneración Nacional, 2021).

El 1 de julio se llevaron a cabo las elecciones de 2012, en las cuales, frente a AMLO contendieron Enrique Peña Nieto (EPN), como candidato del PRI, Josefina Vázquez Mota, candidata del PAN y Gabriel Quadri, candidato del PANAL. Finalmente, el candidato priísta fue declarado ganador, generando un clima de controversia que de nuevo resultó en manifestaciones en contra de su toma de protesta. Estas manifestaciones fueron violentamente reprimidas y llevaron al inicio de un sexenio en medio de la incertidumbre y corrientes políticas enfrentadas.

Pocos meses después de ser declarado ganador Enrique Peña Nieto, y días antes de su toma de protesta, el Movimiento de Regeneración Nacional se constituyó como Asociación Civil. Así, comenzó el proceso para reunir el número de afiliados necesarios para registrarse oficialmente como partido político. Fue el 9 de julio de 2014 cuando la agrupación creada por López Obrador logró su objetivo y el Consejo General del Instituto Nacional Electoral aprobó por unanimidad su registro como partido político nacional. Un año después, MORENA participaría en sus primeras elecciones federales, obteniendo un 8.82% de los votos y posicionándose rápidamente como la cuarta fuerza política en México (Movimiento de Regeneración Nacional, 2021).

5.2 “Lo indígena” como eje en la campaña y gobierno de AMLO

Una vez establecida la fuerza política de MORENA en México y con Andrés Manuel en el papel no sólo de fundador de partido, sino también de figura alrededor de la cual se construía el proyecto político del partido, era evidente que sería este quien contendría en las elecciones del 2018 para la Presidencia de la República.

Además del gran impacto de su campaña personal, la influencia de AMLO en el partido se hizo patente en todos los recursos de campaña de ese año, donde cada candidato a nivel estatal o local, se mostraba siempre junto al tabasqueño. Como personaje central en la coalición “Juntos haremos historia” conformada por MORENA, el Partido Encuentro Social (PES) y el PT, Andrés Manuel comenzó su campaña oficialmente en Ciudad Juárez.

En esta ciudad fronteriza, a la que tomó como punto de inicio al ser esta el “inicio del país”, AMLO habló de diversas problemáticas que aquejaban al país e hizo una crítica al sistema de gobierno e intercambio económico diciendo “Según nuestro diagnóstico, el problema se originó a partir de la aplicación del llamado modelo neoliberal que no ha dado resultados ni siquiera en términos cuantitativos” (López Obrador, 2018).

El tinte de la campaña de AMLO, así como de una parte importante de sus discursos a lo largo de su gobierno se podría definir como populista, entendido, como se explicó con anterioridad, como esta dicotomía discursiva del “ellos y nosotros”, ricos contra pobres, privilegiados contra marginados o, para ponerlo en términos contemporáneos y surgidos del propio tabasqueño, “fifís” contra “chairos”. Ya en su campaña, Andrés Manuel se valió del término “prensa fifí” para llamar así a los medios de comunicación que él consideraba conservadores y opuestos a su agenda política.

Si bien el discurso populista no se puede calificar como bueno o malo *per se* y en muchas ocasiones puede incluso visibilizar las fuertes desigualdades y diferencias que existen entre ciertos grupos privilegiados y otros que no han tenido las mismas oportunidades o a los que incluso no se les han reconocido los mismos derechos, factores importantes de resaltar en México específicamente; la realidad es que el uso de estos recursos de forma continúa en la campaña y el gobierno de AMLO hacen mucho más que hacer visible una desigualdad existente en el país.

Este discurso populista hace también evidente ciertos objetivos en la agenda de MORENA y de su candidato a la presidencia. Con una población de más de 52 millones de personas, 41.9% de la población, en situación de pobreza, un 6.9% vulnerable por ingresos y un 29.3% por carencias sociales; lo cual da como resultado a tan solo un 21.9% de población no pobre y no vulnerable (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, 2018), la visibilización de

estas desigualdades como forma de acercarse a un grupo grande de la población total en época de campaña, tiene todo el sentido.

De la mano con esta tendencia, el constante acercamiento de Andrés Manuel a las poblaciones indígenas, o al menos a un sector de estas, es coherente al ser de las poblaciones más marginadas y, como se ha visto a lo largo de todo este escrito, de las más invisibilizadas al momento de generar propuestas políticas oficiales.

Si bien esta cercanía a las comunidades y colectivos indígenas, así como la visibilización de un enorme grupo de la población que no ha accedido a las mismas oportunidades o que incluso viven en la marginalidad, pueden ser indicadores de un candidato y un proyecto político acercados a la realidad de un país tan desigual como México, es conveniente no sólo analizar el discurso y la campaña, sino también las acciones concretas que siguen a su elección en favor de estas poblaciones que fueron, en su momento, estandartes de su proyecto político.

Un mes después de iniciar su campaña en el norte, Andrés Manuel se encontraba ya en Oaxaca, estado donde pronunció algunos de los discursos más importantes en su periodo de campaña y, por supuesto, de los más relevantes al tema que toca este escrito. En su paso por Oaxaca y teniendo en cuenta los sucesos recientes alrededor de la Reforma Educativa, el candidato de izquierda se pronunció acerca de esta medida del gobierno de EPN y, específicamente en la ciudad de Guelatao, el tabasqueño presentó sus 10 compromisos por la Educación en México:

1. Vamos a fortalecer la educación pública gratuita y de calidad en todos los niveles escolares, bajo la premisa de que la educación no es un privilegio es un derecho del pueblo.
2. Habrá alimentación en todas las escuelas de educación básica de las zonas pobres y marginadas del país.
3. Todos los estudiantes de preparatoria o de nivel medio superior obtendrán una beca mensual para evitar la deserción escolar.
4. Los estudiantes de familias de escasos recursos económicos que estudien en universidades o en escuelas de nivel superior obtendrán una beca de 2 mil 400 pesos mensuales. No habrá rechazados; 100 por ciento de inscripción a todos los jóvenes que deseen ingresar a las universidades.
5. Será prioritario fortalecer a las Escuelas Normales y a la Universidad Pedagógica Nacional para actualizar los métodos de enseñanza, aprendizaje y mejorar la calidad de la educación.

6. Se cancelará la mal llamada reforma educativa. Haremos uso de las facultades del Ejecutivo para detener las afectaciones laborales y administrativas al magisterio nacional. Habrá justicia para todos los afectados por la imposición de la mal llamada Reforma Educativa. Habrá justicia para cesados injustamente, para presos políticos y para las víctimas de la violencia. Asimismo, enviaremos desde el inicio de gobierno las iniciativas de reformas a las leyes que vulneran la dignidad y los derechos de los maestros de México.
7. Vamos a elaborar conjuntamente, con los maestros, con los padres de familia, con pedagogos especialistas, un plan educativo que mejore, de verdad, la calidad de la enseñanza sin afectar los derechos laborales del magisterio. ¡Nunca más una reforma educativa sin el magisterio!
8. Se respetará la independencia y la autonomía de los trabajadores de la educación en México. El gobierno no intervendrá en la vida interna de sus organizaciones para garantizar una plena democracia sindical. Democracia como forma de vida y como forma de gobierno. Democracia como forma de vida significa democracia en la familia, democracia en la comunidad, democracia en el sindicato, democracia en la escuela y democracia en el país.
9. Se retomarán las propuestas alternativas de educación que cada entidad federativa ha impulsado, como el plan para la transformación del estado de Oaxaca y, en particular, se apoyará la educación indígena, respetando y preservando las lenguas, las tradiciones, las costumbres, el medio ambiente y la organización social comunitaria.
10. Se suspenderán las cuotas que pagan los padres de familia para el mantenimiento de las escuelas y el gobierno destinará, de manera directa, recursos con estos propósitos a los consejos escolares de participación social. (Andrés Manuel López Obrador, 2018)

Andrés Manuel ya no era sólo un candidato que buscaba acercarse a las comunidades indígenas, sino que además había retomado y criticado una de las principales reformas políticas de su antecesor, comprometiéndose no sólo con la educación indígena, sino también con todo el sector magisterial. Si bien en esta propuesta no se habla precisamente de la educación intercultural y se sigue haciendo referencia a la educación indígena, los puntos 7 y 9 son claves para entender la propuesta educativa y pedagógica que, por lo menos en ese momento, planteaba este candidato.

Los puntos 7 y 9 son también los que rescatan principios que son fundamentales para la construcción de una educación intercultural, incluso sin llamarla así: la participación activa de toda la población involucrada en el proceso pedagógico y el rescate de los diversos acercamientos a la educación por parte de poblaciones y entidades distintas, retomando no sólo sus lenguas, sino también sus formas de vida, de relacionarse y de aprender.

Posteriormente en este mismo capítulo se rescatarán las propuestas hechas para contrastarlas con el verdadero acercamiento que hubo, tanto a la reforma educativa de Peña Nieto, como a esta diversidad en la educación.

Con este panorama en mente, y tomando en cuenta la exhaustiva campaña de López Obrador a lo largo del país, Andrés Manuel se convirtió rápidamente en el candidato puntero rumbo a las elecciones del 2018. Manteniendo este discurso opositor ante las desigualdades, los abusos de poder y la corrupción; hablando siempre de un régimen austero y en el que rigiera el principio de “por el bien de todos, primero los pobres”, Andrés Manuel se perfilaba como el claro ganador frente a sus opositores: Ricardo Anaya, por la coalición “Por México al frente” conformada por el PAN, el PRD, partido al que perteneciera López Obrador anteriormente, y Movimiento Ciudadano (MC); José Antonio Meade por la coalición “Todos por México” en la que participaron el PRI, el Partido Verde y el Partido Nueva Alianza (PANAL); y Jaime Rodríguez, “el Bronco”, quien se presentara como candidato independiente (Instituto Nacional Electoral, 2018) y cuyo registro estuvo marcado por una serie de cuestionamientos alrededor de la legitimidad de las firmas obtenidas.

Ahora bien, aunque el perfil de la población que apoyaría a López Obrador rumbo a las elecciones parece estar claramente definido: personas con un ingreso medio-bajo o en alguna situación de marginalidad, con inclinaciones a la izquierda en el espectro político y en general, el sinnúmero de grupos opuestos al régimen neoliberal y a quienes los gobiernos anteriores habían invisibilizado, ignorado y en ocasiones reprimido. Si bien, reitero, este perfil parece estar claramente definido, llevando incluso a generalizaciones e incluso parodias a esta población, como es el caso del concepto de “chairo” que actualmente, toda la población cercana a estas conversaciones alrededor de las preferencias políticas, puede visualizar, pero no precisamente definir; la realidad es que en la campaña de López Obrador existieron

también una serie de contradicciones, de las cuales rescataremos dos a continuación.

La coalición “Juntos haremos historia” por la que AMLO era candidato, se conformó de tres partidos: MORENA, el Partido del Trabajo (PT), históricamente inclinado a la izquierda, y el PES, el cual había obtenido su registro apenas 4 años antes de estas elecciones. Cabe recalcar que para 2019 el Partido Verde se había unido también a esta coalición.

El PES resulta una adhesión interesante a una coalición de un candidato de izquierda y aparentemente progresista.

Su líder y fundador es el doctor en Derecho Hugo Eric Flores Cervantes, pastor de la iglesia neo pentecostal Casa sobre la Roca, un grupo cristiano conservador que apoyó al candidato Felipe Calderón en su campaña a la presidencia de la República. (Aguilar, 2014)

Si bien esta clasificación como partido religioso ha sido negada por el mismo líder del partido, arguyendo que “Ciertamente hay muchos ciudadanos que profesamos esta religión, pero que por cierto hoy somos minoría en esta organización política (...) No somos un partido religioso, al contrario, somos un partido liberal”, la realidad es que esta liberalidad que sostienen es tan sólo en el ámbito económico —postura por cierto contraria también a lo inicialmente planteado por AMLO en su campaña— mientras que en la cuestión social se han pronunciado en contra de cuestiones como el aborto cuando no es posterior a una violación o incluso contra la familia no tradicional, siempre en un lenguaje ambiguo y ciertamente no condenatorio, pero por supuesto muy alejado del discurso férreo a favor de las libertades sociales y los derechos humanos básicos de decisión sobre el propio cuerpo y la vida privada que se esperarían de un partido que apoyó al “candidato de la izquierda”.

Sin embargo, si bien estas posturas son contrarias a lo que se ha planteado históricamente como una ideología de izquierda, no lo son del todo con los posicionamientos que, a lo largo de su carrera política ha dejado entrever Andrés Manuel López Obrador alrededor de estos temas. Como ejemplo, en el caso de la despenalización del aborto, este proceso se vio sumamente alentado en la Ciudad de México durante la jefatura de gobierno del entonces perredista, mientras que, a

nivel nacional, ahora como presidente de la república, ha declarado cosas como “No nos oponemos a despenalización del aborto, pero no lo promovemos” (Aristegui Noticias, 2019), así como su intención de someter a consulta la despenalización a nivel federal de una cuestión que no es más que un derecho humano, causando reacciones adversas de diversos grupos feministas.

Como segundo ejemplo, y en contraste con el apoyo brindado a AMLO por un grupo, por lo menos en apariencia, opuesto a los ideales de su campaña, se encuentra el poco o nulo apoyo dado a su candidatura por parte del CNI-CIG y su representante Marichuy, incluso tras no obtener esta agrupación las firmas suficientes para registrar su candidatura. Más allá de su campaña como medio para visibilizar otras formas de hacer política, así como las acciones que los diversos movimientos indígenas habían y siguen generando, la realidad es que existía cierta expectativa de quienes habían apoyado y seguido la candidatura de Marichuy, por saber cuál sería su posición respecto a los candidatos tras no obtener ella el registro y, principalmente, si se declinaría en favor de López Obrador tras la invitación del padre Alejandro Solalinde quien lo había apoyado públicamente, y los invitaba a sumarse al movimiento.

Sin embargo, la postura del CNI-CIG fue una firme negativa en la que no sólo se negaban a hacer alianzas o llamados a votar por ningún partido, sino que además reafirmaron su intención de continuar construyendo una nueva forma de hacer política, al seguir recorriendo los pueblos indígenas de México y sumando adeptos a su movimiento. Finalmente, la conclusión del CNI-CIG y de Marichuy fue que

El proceso electoral es un gran cochinerito, en el cual contiene quien pudo falsificar miles de firmas y quien tiene los miles de millones de pesos que le permiten coaccionar y comprar el voto, mientras la mayor parte del pueblo de México se debate entre la pobreza y la miseria. (Méndez, 2018)

Estos dos ejemplos, entre muchos otros de diversas agrupaciones y movimientos sociales, son tan sólo un vistazo a la forma en la que los diversos proyectos políticos, y con ellos sus intereses y necesidades, pueden converger o divergir más allá de lo que un candidato pueda plantear durante una campaña política. Más allá de un discurso en pro de la igualdad y contra la corrupción y un

posicionamiento a favor de los marginados y los pobres, la realidad es que la candidatura de AMLO fue apoyada por un partido cuyas acciones siguen fomentando la desigualdad y el no acceso a los derechos humanos básicos para la población más desfavorecida, al mismo tiempo que fue rechazada por un grupo que, en su búsqueda de generar nuevas formas de política, veía en él y en su proyecto, una pieza más del sistema político, económico y social que seguía fomentando las prácticas que han afectado históricamente a estos grupos.

Más allá de estas contradicciones, el discurso de Andrés Manuel López Obrador y el proyecto de MORENA, representaron para muchos una alternativa al sistema político que tanto el PRI como el PAN habían reproducido por décadas. Así, el primero de julio de 2018, millones de personas se dieron cita para votar por el candidato y la coalición “Juntos haremos historia” y, efectivamente, en una elección histórica, Andrés Manuel obtuvo el triunfo con una diferencia abrumadora frente a sus adversarios.

Con un cierre de campaña en el Estadio Azteca, frente a miles de sus seguidores y un festejo masivo de su victoria en el Zócalo capitalino, AMLO marcó un hito al tener una celebración popular como no se había visto en décadas y que además enviaba un mensaje claro: el voto popular cuenta. Esta victoria no era sólo de un candidato, sino de todo un sector poblacional hartado de un mismo régimen y deseoso de no repetirlo.

El “AMLOfest” se convirtió en una fiesta popular que se repetiría al año siguiente con cantantes y diversas figuras públicas, pero, principalmente, con una población contenta, asistente por voluntad propia y que veía en estas elecciones la posibilidad naciente de que su voluntad fuera escuchada, la intención de su voto materializada.

Más allá de las críticas necesarias a sus posteriores acciones como dirigente nacional, las cuales retomaremos más adelante, es necesario decir que la elección de Andrés Manuel López Obrador como presidente de México ha sido un parteaguas en la historia política de este país.

Durante la fiesta popular que fue la toma de protesta de AMLO, uno de los momentos clave, sino es que el más relevante a lo largo de toda la ceremonia fue la entrega del “bastón de mando” por parte de representantes de las comunidades indígenas, acto bastante peculiar, tomando en cuenta la negativa que pocos meses antes el CNI-CIG había dado a la propuesta de incorporarse a su campaña.

Fotos y videos del presidente electo siendo parte de un ritual de purificación y recibiendo el bastón de mando de mujeres indígenas, siempre rodeado de individuos pertenecientes a diversas etnias y portando sus trajes tradicionales, le dieron la vuelta al mundo. La toma de protesta del nuevo presidente de México, con esta ceremonia de entrega de bastón que se ha reservado sólo para aquellos líderes que han rescatado en su agenda la importancia de estos pueblos, había sido una ceremonia indígena, una ceremonia tradicional y por lo tanto una promesa implícita y explícita en su discurso de que estos pueblos serían, de ahora en adelante, piezas fundamentales en el planteamiento de políticas públicas y proyectos políticos del nuevo gobierno.

Pues bien, la siguiente sección de este capítulo analizará las acciones concretas del gobierno de AMLO alrededor de los pueblos indígenas y por supuesto, la educación en la diversidad, más allá de un discurso o de una ceremonia. ¿Qué tanto fue esta entrega de bastón de mando un compromiso adquirido y qué tanto una estrategia más de legitimación?

5.3 La Cuarta Transformación

El sexenio de Andrés Manuel López Obrador, coloquialmente llamado “La Cuarta Transformación”, nombre que acuñó él mismo refiriendo que es su gobierno el último de los cuatro momentos coyunturales que, hasta ahora, han conformado la historia de México, siendo los cuatro anteriores la Independencia, la Reforma y la Revolución; este sexenio es, pues, el tercer momento en este desarrollo del proyecto político de López Obrador, precedido, como se expuso en líneas anteriores, por la conformación de MORENA y por la campaña por la presidencia en 2018.

El discurso de que este momento cumbre se nombre de esta forma, conlleva también la idea de que el gobierno lopezobradorista representará, frente a los regímenes y gobiernos anteriores al suyo pero posteriores a la Revolución, es decir, todos los años abarcados en este escrito, un cambio profundo y una reinención en la forma de gobernar. Esta expectativa puede proyectarse también en cada uno de los ámbitos que conforman la acción gubernamental y, por lo tanto, en la Educación Intercultural.

El documento central para entender el proyecto político de cualquier gobierno en México es el Plan Nacional de Desarrollo (PND). A través de este se tiene acceso a los valores centrales que determinarán el rumbo de los siguientes seis años, así como las instituciones implicadas en cada una de estas acciones y por supuesto, las leyes que se desprenderán de este primer esbozo para ir configurando el proyecto político de forma práctica.

En este apartado, se analizará el PND, así como los documentos que, basados en este boceto de lo que se planteaba fuera el sexenio 2018-2024, se publicaron y dieron paso a una serie de modificaciones a nivel institucional y por supuesto, en los diversos programas dirigidos a la población en general, pero específicamente al ámbito de la Educación Básica Intercultural.

5.3.1 Reformas Constitucionales

Si bien el PND es, como ya mencionamos, el documento donde se vierten las líneas de acción y conceptos centrales que determinarán el rumbo de todo un gobierno, la realidad es que, en el caso del sexenio de Andrés Manuel, el PND inició con una serie de reformas constitucionales muy importantes y que sin duda marcan el tenor para todos los temas relativos a la educación en México. Es importante resaltar también que muchas de estas reformas fueron una respuesta directa a las que se llevaron a cabo durante el sexenio anterior, el de Peña Nieto, y que fueron duramente criticadas por el ahora presidente, antes, durante y después de su campaña presidencial de 2018.

Con base en esta corriente de acción, que llamaba a las medidas tomadas durante el sexenio anterior respecto a educación una “contrarreforma laboral más que una reforma educativa”, se modificaron en mayo del 2019 los artículos 3, 31 y 73 constitucionales, siendo el primero el artículo que engloba en general la política educativa a implementarse en el país.

Con esta reforma, el artículo tercero se modifica eliminando el siguiente párrafo:

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos. (Martínez Huerta, 2019)

La eliminación de este párrafo se sustenta, de acuerdo con la entonces presidenta de la Comisión de Educación, Adela Piña, en la connotación que se dio, principalmente durante el gobierno peñista a la palabra ‘calidad’, la cual sería sustituida en lo sucesivo por el concepto ‘de excelencia’. Asimismo, se eliminan los incisos que facultaban al Ejecutivo para determinar “los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República” y que establecían que el ingreso y promoción dentro del magisterio“, se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan” (Martínez Huerta, 2019).

Finalmente, con esta reforma se eliminó la fracción por la que se creó el INEE, instituto a cargo de las evaluaciones realizadas a los profesores en años anteriores, el cual, de acuerdo con lo publicado en 2019, será sustituido por un organismo descentralizado, no sectorizado, de la Administración Pública Federal, llamado Comisión para la Mejora Continua de la Educación y cuya reglamentación de creación se encuentra contenida en la Ley Reglamentaria sobre Mejora Continua de la Educación donde se establece que es su objetivo “contribuir a garantizar la excelencia y la equidad de los servicios educativos prestados por el Estado y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, para contribuir al desarrollo integral del educando” (Presidencia de la República, 2019).

Todas estas reformas específicas fueron las bases sobre las que se construyó el proyecto educativo de AMLO, ahora soportado por la legislación nacional y con todo un escenario político y legislativo propicio para, con la publicación del Plan Nacional del Desarrollo, construir un “contraproyecto” político, el cual no sólo transmitiera los valores e ideales centrales en la ideología lopezobradorista, sino que también fuera una dura crítica y una clara contraposición a las acciones realizadas el sexenio anterior. A continuación, a través de documentos e instituciones, podremos analizar más a detalle en qué consiste el proyecto político de López Obrador y de la 4T, específicamente en el ámbito de la Educación Básica Intercultural.

5.3.2 Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024

El PND para el sexenio en curso está dividido en dos secciones principales, la primera, que rescata los trece valores o principios transversales del gobierno, los

cuales, tendrán impacto, en cada una de las acciones o políticas públicas a plantearse y se constituyen como la base ética del proyecto político de López Obrador. Entre estos principios, se pueden enlistar algunos ya rescatados anteriormente durante el periodo de campaña previo a las elecciones de 2018 como “Por el bien de todos, primero los pobres” o “El mercado no sustituye al Estado”, en clara referencia a la crítica realizada por AMLO respecto al sistema neoliberal. Otros de estos principios son “No dejar a nadie atrás, no dejar a nadie fuera”, “No más migración por hambre o por violencia”, “Democracia significa el poder del pueblo” y “El respeto al derecho ajeno es la paz”, frase célebre del ex-presidente Benito Juárez, quien fungiera como uno de los principales estandartes en la campaña de MORENA rumbo a las elecciones.

Además de sus principios básicos, en su segunda parte, la más operativa, el PND presenta tres ejes centrales: Política y Gobierno, Política Social y Economía, en los que se pretende dividir la acción a tomar por parte del gobierno, presentándola de forma ordenada bajo estos tres pilares. Sin embargo, es importante rescatar la noción de que estas tres áreas y en general el actuar del gobierno en distintos entornos o contextos se encuentran siempre interconectados, lo económico es político, la acción del gobierno en política social tiene impactos económicos y demás. Finalmente, el PND concluye con un epílogo en el cual se plantea un escenario que es, en teoría, el estado en el que se espera se encuentre México al concluir el sexenio en curso, tomando en cuenta las acciones a realizarse planteadas en el PND.

Entre los puntos más importantes de este documento se pueden rescatar el constante rechazo a la imposición de una forma de gobierno por parte de agentes externos o determinada por el mercado, sino respetuosa de la población, sus costumbres y territorio. Por otro lado, se plantea a la migración por cuestiones económicas o de violencia como una de las principales problemáticas del país, la cual se ha planteado como principal objetivo erradicar.

Asimismo, en materia de educación intercultural, se plantea el Programa Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez, como uno de los nueve programas en pro del desarrollo sostenible que se propuso iniciar en este sexenio. Este programa consiste en otorgar un apoyo económico de \$800.00 mensuales para “niñas, niños y jóvenes menores de 18 años, cuyos hogares se encuentren en situación de pobreza

extrema y que estudien en una escuela pública” (Presidencia de la República, 2018, 18).

Si bien la estrategia de Becas para el Bienestar Benito Juárez es aplicable a cualquier nivel educativo, específicamente para el nivel superior se menciona también la creación en 2019 de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez, las cuales se busca establecer en zonas de mayor marginación y menor acceso a la educación superior.

Finalmente, respecto a los proyectos regionales insertos en el eje económico, se mencionan el Programa para el Desarrollo del Istmo de Tehuantepec y el Tren Maya. Si bien ninguno de los dos está directamente relacionado con la cuestión educativa, conviene rescatar que ambos proyectos se desarrollan en zonas con un alto índice de población indígena y este último ha sido fuertemente criticado en los últimos meses, no sólo por el excesivo gasto que ha representado y se prevé siga existiendo, sino además por el enorme daño al ecosistema que rodeará la estructura a través de la que debe circular el llamado Tren Maya, así como el desplazamiento y daño al territorio de las comunidades indígenas, específicamente mayas, tsotsiles, tzeltales y choles, quienes además han denunciado “que el Estado mexicano violó el proceso de consulta previa al no respetar el Convenio 169 de la OIT y los estándares internacionales” (Cruz Rueda, 2020).

También planteada en este PND y a lo largo de toda la campaña de AMLO, se encuentra la crítica a la entonces llamada Reforma Educativa promovida por el ex-presidente Enrique Peña Nieto. Finalmente, como epílogo de este PND se habla de un México donde el hambre, la pobreza extrema y de acceso a servicios de salud serán erradicadas, donde para 2021 se habrá alcanzado la autosuficiencia de maíz y frijol y, tres años después, de arroz y diversos productos cárnicos y huevos. Este epílogo plantea un país menos dependiente de las importaciones para su consumo y con una producción agropecuaria en su mejor momento.

Además del cese de la emigración por necesidades laborales o por violencia, se plantea una población “mejor distribuida en el territorio nacional [...] millones de mexicanas y mexicanos encontrarán bienestar, trabajo y horizontes de realización personal en sus sitios de origen, desarrollando su vida al lado de sus familias, arraigados en sus entornos culturales y ambientales” (Presidencia de la República, 2018, 62); este último objetivo, no del todo coherente con la tendencia mundial de movilización e intercambio entre grupos diversos, principalmente gracias a las

tecnologías de la información. Sobre la cuestión educativa, este epílogo no menciona más.

5.3.3 Programa Sectorial de Educación 2020-2024

Así como el PND representa una primera mirada hacia el proyecto de gobierno y las políticas públicas que se desarrollarán a lo largo del sexenio, los programas sectoriales nos permiten una mirada más profunda en cada uno de los ejes o sectores determinantes en la creación de políticas públicas de cualquier gobierno. En este caso, respecto a la educación básica intercultural, el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2020-2024, es mucho más extenso en esta área que el PND y considera una serie de factores de suma importancia para una creación correcta de un sistema educativo intercultural y no sólo de educación indígena.

Este programa sectorial está basado en seis principios fundamentales, los cuales van de las mano con aquellos planteado a lo largo del PND, así como de la crítica que se realizó a la Reforma Educativa de Peña Nieto y de lo establecido en la Ley General de Educación (LGE), la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, y la Ley Reglamentaria del artículo 3o de la Constitución:

Educación para todas y todos, sin dejar a nadie atrás; Educación de excelencia para aprendizajes significativos; Maestras y maestros como agentes de la transformación educativa; Entornos educativos dignos y sana convivencia; Deporte para todas y todos; y Rectoría del Estado en la educación y consenso social. (Secretaría de Educación Pública, 2020)

Respecto al primer punto, “Educación para todas y todos, sin dejar a nadie atrás”; este en su versión más extensa plantea que esta educación debe ser “equitativa, inclusiva, intercultural e integral” (Secretaría de Educación Pública, 2020). De nuevo el concepto de lo intercultural se atañe a la educación nacional y se repite una y otra vez como un adjetivo necesario para su impartición, sin embargo, a lo largo del PSE, en el apartado de acciones puntuales para la consecución de los objetivos planteados, este carácter de intercultural sólo se ve plasmado en las estrategias de formación docente y, como ha venido sucediendo a lo largo de los años, planteado exclusivamente en un contexto de educación indígena o comunitaria.

Asimismo, a lo largo del planteamiento de las metas y los parámetros para estas, teniendo siempre como objetivo prioritario el “Garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, que tenga como eje principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes” (Secretaría de Educación Pública, 2020), el único indicador o parámetro considerado para la medición del avance de este objetivo es la tasa bruta de escolarización en las distintas subdivisiones de la población.

Con esto en mente, si la única forma de medir que la población en general esté teniendo acceso a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral es el porcentaje poblacional que recibe la educación, sin tener ningún referente medible sobre su carácter intercultural o integral, lo más probable es que, una vez más, prime la cantidad de niños, jóvenes y adultos que accedan a los servicios educativos, por encima de los contenidos que les son transmitidos o el verdadero intercambio dentro del aula que pueda existir y que sería un factor determinante para asignarle el carácter de intercultural a una estrategia educativa.

Por otro lado, si bien en la relación con los estudiantes y las estrategias didácticas en el aula sigue existiendo una brecha importante para verdaderamente considerar que el sistema educativo es intercultural, es de reconocerse que el acercamiento que hay hacia la formación pedagógica y la forma de instruir y relacionarse con los futuros maestros, sí que ha incorporado una serie de factores fundamentales para considerarse intercultural.

Resulta interesante observar cómo dentro de los objetivos de formación pedagógica y de construcción de un sistema educativo de la mano de los profesores, sí existen diversos puntos en pro del intercambio de saberes y experiencias, así como la incorporación de figuras educativas de educación básica comunitaria, a través de iniciativas como la de “Jóvenes construyendo el futuro” que consideran la diversidad lingüística y cultural.

Sin duda, la incorporación de estas nuevas estrategias pedagógicas para los futuros profesores podría impactar sus propias formas de enseñar y de acercarse y aprehender la diversidad dentro de las aulas asignadas, sin embargo, en lugar de recaer esta responsabilidad exclusivamente en el educador, es necesario incluir indicadores que permitan garantizar que, más allá del número de personas con acceso a la educación, estas puedan también formarse dentro de contextos diversos, tolerantes y que fomenten la diversidad y donde sus experiencias y formas

sean tomadas en cuenta y consideradas como elementos centrales en la construcción del saber comunal, incluso fuera de la dinámica comunitaria tradicional, pero dentro de un aula que, de una forma u otra, debiera dar pie a estas mismas dinámicas.

En resumen, el PSE, aunque plagado de buenas intenciones y construido alrededor de la constante mención de una educación intercultural, hace pocos esfuerzos por medir verdaderamente la aplicación de los principios de interculturalidad, que en este mismo se define como el “Criterio de la educación que promueve la convivencia armónica entre personas y comunidades sobre la base del respeto a sus diferentes concepciones, opiniones, tradiciones, costumbres, modos de vida y del reconocimiento de sus derechos, en un marco de inclusión social” (Secretaría de Educación Pública, 2020). En el caso de la formación docente, la interculturalidad se encuentra, al menos en papel, cada vez más presente y con una verdadera aplicación en las prácticas cotidianas de educación para el magisterio.

5.3.4 Ley General de Educación

También en el año 2019 se publicó la LGE, la cual vendría a sustituir a la Ley General de la Infraestructura Física Educativa y cuyo objetivo es regular la educación impartida por el Estado, con base en lo planteado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Como en los documentos previos, los principios básicos para la conformación de este sistema educativo es la prioridad de los educandos como sujetos centrales en el proceso formativo y la participación cooperativa y de intercambio entre todos los personajes que conforman el contexto educativo.

Además de su carácter obligatorio, la LGE vigila que la educación impartida por el Estado sea universal, pública, gratuita, laica e inclusiva. Este último punto contempla no sólo la eliminación de cualquier forma de exclusión o discriminación, sino también que se garantice que esta

1. Atenderá las capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los educandos;
2. Eliminará las distintas barreras al aprendizaje y a la participación que enfrentan cada uno de los educandos, para lo cual las autoridades educativas, en el

ámbito de su competencia, adoptarán medidas en favor de la accesibilidad y los ajustes razonables;

3. Proveerá de los recursos técnicos-pedagógicos y materiales necesarios para los servicios educativos, y
4. Establecerá la educación especial disponible para todos los tipos, niveles, modalidades y opciones educativas, la cual se proporcionará en condiciones necesarias, a partir de la decisión y previa valoración por parte de los educandos, madres y padres de familia o tutores, personal docente y, en su caso, por una condición de salud (Secretaría de Educación Pública, 2019, 2).

Esta ley contempla también la creación del sistema de la Nueva Escuela Mexicana, la cual buscará fomentar en los estudiantes el pensamiento crítico, el diálogo continuo entre las humanidades, las artes, la ciencia, la tecnología y la innovación; así como una serie de valores y actitudes en pro del fortalecimiento del tejido social.

Entre estos valores se menciona, por supuesto, el respeto a la interculturalidad

para considerarse como parte de una nación pluricultural y plurilingüe con una historia que cimienta perspectivas del futuro, que promueva la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social. (Secretaría de Educación Pública, 2019, 4)

Asimismo, en el artículo 14 se establece la creación de un Acuerdo Educativo Nacional, el cual tendrá como primer objetivo el “Concebir a la escuela como un centro de aprendizaje comunitario en el que se construyen y convergen saberes, se intercambian valores, normas, culturas y formas de convivencia en la comunidad y en la Nación” (Secretaría de Educación Pública, 2019, 6).

A lo largo de este documento, quizás uno de los más completos respecto a las estrategias educativas y la diversidad dentro de las mismas, el capítulo VI se dedica a la implementación de la educación indígena en el contexto del Sistema Educativo Nacional (SEN). Además de las ya conocidas promesas sobre el respeto de las tradiciones y el fomento de la cultura, así como de la garantía de educación en su propia lengua y respetuosa de sus diversas formas de vida, este apartado considera, aunque no de forma suficientemente explícita, la posibilidad de que estos

saberes no vean su restringida su transmisión a un contexto meramente indígena, por el contrario, llama a “Desarrollar programas educativos que reconozcan la herencia cultural de los pueblos indígenas y comunidades indígenas o afroamericanas, y promover la valoración de distintas formas de producir, interpretar y transmitir el conocimiento, las culturas, saberes, lenguajes y tecnologías” (Secretaría de Educación Pública, 2019, 16).

Aunque suene un tanto contradictorio, en el capítulo VII se habla de la educación inclusiva, la cual contempla facilitar a los educandos los recursos necesarios para tener acceso a todos los contenidos en equidad de circunstancias, principalmente a aquellos que presenten alguna discapacidad.

Si bien nombrar a las poblaciones indígenas, así como hacer patente la existencia de estudiantes con alguna discapacidad o capacidades de aprendizaje distintas es necesario en el plano social como una acción de visibilización, resulta interesante ver cómo estas categorías se siguen presentando siempre bien separadas una de la otra. La educación indígena casi siempre como campo de aplicación exclusivo de la educación intercultural y la educación inclusiva como sinónimo más bien de algún tipo de discapacidad física.

Así, conceptos que podrían en su totalidad ser contenidos por la concepción más amplia de la educación intercultural, son muchas veces, con el objetivo de visibilizarse, segmentados y en otras ocasiones excluidos, no ocupando el lugar que les corresponde como poblaciones que, al igual que la media de los educandos y los maestros, deberían pasar a formar parte de la diversidad que conforma al Sistema Educativo Mexicano en el marco de la interculturalidad.

La diversidad no es mala, nombrar las diferencias es necesario, sin embargo, estas diferencias deben ser transmitidas a la población en general y no sólo a quienes se les considera diferentes. En otras palabras, cuando sólo se habla sobre otredad a quienes conforman este grupo de “los otros”, “nosotros” no somos capaces de concebir las diferencias que hacen del aula un ecosistema diverso, que no hace más que replicar, en miniatura, los intercambios e interacciones de los grupos, donde unos y otros se conocen y se reconocen a través de la otredad¹¹.

¹¹ Durante una de las últimas revisiones de este texto se dio a conocer una noticia que sin duda aporta mucho y fortalece los elementos planteados en este apartado. El 29 de Junio de 2021 se publica en un comunicado de prensa de la SCJN que esta invalidó los artículos “56, 57 y 58, contenidos en el Capítulo VI “De la Educación Indígena”, así como los artículos 61 a 68, contenidos en el Capítulo VIII “De la Educación Inclusiva”, del Título Tercero de la Ley General de Educación” (Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2021). Esto debido a que el mencionado texto legislativo

5.3.5 La Nueva Escuela Mexicana

Bajo este objetivo planteado tanto en el PND como en el PSE en el cual se pretende la construcción de un sistema educativo de la mano de los profesores, buscando por supuesto, ir en contra de la tendencia del sexenio anterior en la que los propios profesores se decían excluidos, desde el año 2018 se llevaron una serie de foros convocados por el gobierno federal en el que a través de diálogos y discusiones, se tenía el objetivo de construir, en un esfuerzo conjunto entre instituciones formales educativas y los propios profesores, propuestas sobre el estado actual de la educación y las estrategias para mejorarlo.

Con base en las propuestas extraídas de estos foros, para el ciclo escolar 2019-2020 se lanzó la iniciativa llamada “Nueva Escuela Mexicana” (NEM), donde se reúnen una serie de estrategias y acciones específicas para la creación de un nuevo sistema educativo, basado en principios clave que se desglosarán en este mismo documento, no sin antes acotar que, una vez más, es en la propia capacitación para los docentes donde podemos observar las estrategias mejor aplicadas y más relevantes de lo que se define como educación intercultural. Como ejemplo, los siguientes dos puntos compartidos con los talleristas encargados de impartir las sesiones de capacitación sobre la NEM y que alientan a estos para:

1. Respetar a los participantes, su individualidad, sus formas de pensar y de sentir.
2. Motivar a las maestras y maestros a encontrar soluciones a los problemas que se presenten, mediante sus propios recursos, en un ambiente de respeto y compañerismo.
3. Valorar los saberes y experiencias docentes en el análisis de problemáticas educativas y en la búsqueda y propuesta de posibles alternativas de solución (Secretaría de Educación Pública, 2019, 3).

Sin duda es de vital importancia seguir resaltando la trascendencia que tienen en la formación de los docentes estas acciones que, quizás enfocadas en el objetivo de

tiene incidencia directa en los derechos e intereses de los pueblos, comunidades indígenas y afro-mexicanas y de las personas con discapacidad, por lo que existía la obligación de consultar a estos grupos antes de la promulgación de la Ley.

hacerles sentir partícipes de esta nueva estrategia educativa y no repetir errores de sexenios pasados, logra sin duda hacer patentes de forma práctica los principios básicos de una verdadera estrategia intercultural que, si bien entre las diversidades que contempla se encuentran por supuesto los pueblos y comunidades indígenas, no restringe su actuar a estas localidades ni a la enseñanza de la población que se reconoce como indígena.

Más allá de cualquier autoadscripción étnica o condición históricamente discriminada, la interculturalidad busca finalmente un intercambio respetuoso y constructivo de experiencias que, más allá de buscar difuminar o eliminar diferencias, se nutra de ellas para la construcción de un sistema educativo, de gobierno y social lo más coherente posible con las condiciones reales de vida, intercambio y convivencia.

Más allá de esta rescatable acción intercultural en el sector magisterial, los principios sobre los que se construye el proyecto de la Nueva Escuela Mexicana son “el carácter democrático, nacional, humanista, equitativo, integral, inclusivo, intercultural y de excelencia atribuido a la educación en el artículo 3o constitucional” (Secretaría de Educación Pública, 2019, 48).

Estos principios se ven complementados por las siguientes acciones estratégicas:

1. La necesidad de un currículo:

- Compacto y accesible.
- Flexible y adaptable al contexto.
- Factible y viable a desarrollar en el tiempo escolar disponible.
- Que contribuya a la formación de personas técnicamente competentes y socialmente comprometidas en la solución de los grandes problemas nacionales y globales, lo que implica fortalecer la formación ciudadana.

- Que fortalezca la formación de las niñas y los niños las convicciones a favor de la honestidad, justicia, la libertad y la dignidad y otros valores fundamentales derivados de los derechos humanos (Secretaría de Educación Pública, 2019, 48).

2. Evaluación de programas y planes de estudio actuales por parte de instituciones educativas y grupos de enfoque de profesores.

3. Modificación de las formas de evaluación, principalmente para los primeros grados del nivel básico.

4. La reincorporación de los talleres de tecnología.

5. La disminución de carga administrativa para los docentes y la simplificación de los formatos de evaluación.
6. Fortalecer la formación cívica y ética.
7. Fortalecer la educación física.
8. Programa de mejora continua en cada escuela.
9. Mejoramiento de la infraestructura (Secretaría de Educación Pública, 2019, 48-55).

Si bien la característica de intercultural se cita en diversas ocasiones como elemento fundamental de las leyes secundarias y el artículo tercero, documentos en los que se basa esta Nueva Escuela Mexicana, esta no se incluye como uno de los elementos centrales para su conformación, quedando de nuevo rezagada como una especie de requisito vacío, con el que todos los niveles educativos deben cumplir, pero sin una definición precisa ni una aplicación real en la cotidianidad del salón de clases.

5.3.6 Estrategia Nacional de Educación Inclusiva

Retomando los principios de la Nueva Escuela Mexicana y confrontados por la exclusión social y educativa que ha prevalecido a lo largo de la historia en México, la Secretaría de Educación Pública, creó también la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) como una herramienta más para cumplir a cabalidad los objetivos plasmados en los documentos anteriormente comentados, pero en este caso poniendo especial atención en las poblaciones que, por una razón u otra, han sido excluidas del SEN.

Como se mencionó respecto al contenido de la LGE, el acto mismo de nombrar las diferencias puede tener muchas ventajas respecto a su visibilización y sirve como testimonio de los obstáculos que históricamente han enfrentado al momento de incorporarse a cualquier sistema educativo estos grupos minoritarios o con cierto nivel de marginación; sin embargo, la visibilización de estas diferencias no puede restringirse a sólo un sector de la población, ya que esto resultaría en aún más segregación y no en el objetivo de la interculturalidad, a través de la cual se busca el intercambio constante de todos los sectores, minoritarios o no.

En el caso específico de la ENEI, que busca la creación de un “sistema inclusivo, flexible y pertinente que favorezca el acceso, avance, permanencia, aprendizaje, participación y conclusión de los estudios de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en todo el país, en su amplia diversidad, en igualdad de condiciones y oportunidades” (Secretaría de Educación Pública, 2019, 5), conviene ser en extremo críticos respecto a cómo estas diversidades no sólo se visibilizan, sino también de los esfuerzos que se hacen, o no, por insertarles, en igualdad de condiciones, en el *collage* de diversidades que es México como nación y el SEN en específico.

Quizás la principal diferencia entre la estrategia de la Educación Inclusiva frente a la ya planteada Educación Intercultural es que la primera busca principalmente la erradicación de la exclusión a través de la aceptación de las diferencias, sin que esto necesariamente represente un intercambio de sentires o formas de vida, mientras que el mencionado intercambio es, sin duda, el factor central en la práctica intercultural.

Así, en lugar de utilizar el recurso de la interculturalidad, ya por muchos años vacuo de sentido en la creación de políticas públicas educativas en México, pero aún incluido en las mismas, quizás como requisito, quizás como recurso discursivo, la presente estrategia se hace de un concepto más, como lo es la Educación Inclusiva para nombrar la tolerancia a la diferencia y la asequibilidad de los recursos para disminuir tanto como sea posible el acceso desigual a la educación.

Las causas de la exclusión planteadas en este documento van desde las cuestiones de deficiencia estructural, hasta aquellas que encuentran su fuente en un trayecto educativo irregular. Estas barreras se dividen en este escrito en: didácticas, estructurales y normativas. Entre las principales características que pueden influir en el acceso en igualdad de condiciones a la educación, se identifican las discapacidades físicas, la etnicidad y la pobreza, así como las deficiencias en la infraestructura de la institución educativa.

Los principios rectores de esta ENEI son: autonomía progresiva, corresponsabilidad, diversidad, equidad en educación, excelencia en educación, igualdad sustantiva, inclusión, inclusión educativa, interculturalidad, interés superior de las niñas, niños y adolescentes; interseccionalidad y flexibilidad curricular (Secretaría de Educación Pública, 2019, 76-77).

Finalmente, los elementos que se contemplan como herramientas para combatir la exclusión educativa son la Armonización Legislativa, la Planeación Participativa,

los Diagnósticos con información nominal y georreferenciada, el Gasto Equitativo para la Inclusión, la Formación Docente, el Proyecto Escolar para la Inclusión, la Participación y Cambio Cultural, los Entornos Inclusivos, las Estrategias de Evaluación para la Educación Inclusiva, la Estructura Programática y Presupuestal y la Gobernanza (Secretaría de Educación Pública, 2019, 78-80).

Como parte de la acción en pro de la Armonización Legislativa y Normativa, se prevé por supuesto la modificación de los planes de estudio de educación obligatoria para asegurarse de “Ofrecer currículos de educación obligatoria que consideren la diversidad étnica, cultural, lingüística, de capacidades y de género” (Secretaría de Educación Pública, 2019, 83). Se propone además la búsqueda de estrategias y la capacitación de los profesores en el bilingüismo y la biculturalidad como estrategia para incluir a las poblaciones indígenas o con alguna discapacidad en el proceso educativo, así como a la población migrante.

Si bien esta estrategia propone elementos, como la inclusión de otras lenguas y la atención especial a la niñez migrante, que son de vital importancia y prácticamente una deuda histórica para con estas poblaciones, la realidad es que, en algunos momentos recae de nuevo en el recurso del integracionismo, buscando siempre que a la población indígena, migrante o con alguna discapacidad, se le proporcionen los recursos suficientes para formar parte, en igualdad de circunstancias, del proceso de aprendizaje diseñado para todo el país, pero no haciendo suficiente énfasis en la necesidad de que las vivencias de estas poblaciones se incorporen también como elemento necesario en el proceso de formación de todos los niños.

Asimismo, en su afán de inclusión y atención a todas estas poblaciones marginadas de alguna forma dentro del SEN, puede haber momentos en los que las diferencias dejan de nombrarse y las necesidades específicas de cada grupo quedan diluidas entre todas las acciones que servirán, de acuerdo con este documento, para incluir a toda la población que, por una circunstancia u otra se ha visto excluida del proceso “normal” de aprendizaje.

Con esta nueva categoría, la Educación Inclusiva, pareciera que existe la necesidad de crear escalones de más que sirvan como niveles intermedios entre el objetivo final que es la interculturalidad, que si bien se nombra, de nuevo se queda corta en el sentido de que el intercambio o incorporación de saberes, así como la acción en pro de la eliminación de estas brechas entre la población en general y los

grupos históricamente marginados, no se definen claramente como objetivos centrales para llevar a cabo estas estrategias.

Como conclusión, es importante resaltar que, en cualquier ámbito o territorio, toda política educativa debe buscar:

1. Resolver la desigualdad.
2. Reconocer la diferencia.
3. Aprovechar la diversidad.

Anticipando que la diversidad se encuentra en todos lados y que, en cada circunstancia específica requerirá un tratamiento distintos, es mucho más sencillo comenzar un proceso de formación docente y de aplicación de la misma en la cotidianidad del aula que si, de inicio, se intenta homogeneizar a todas las diferencias, difuminando los matices de cada una dentro del enorme grupo que son las poblaciones excluidas que “merecen tener acceso a la misma educación que todos los demás”. Con esta visión no sólo se minimiza su lucha histórica por reconocimiento y distinción, sino que también se hacen a un lado las necesidades de cada grupo específico, que no por el hecho de ser grupos marginados, deben ser compartidas ni sustituibles unas por otras.

Finalmente, a continuación se enlistan algunas instituciones que, más allá de documentos específicos, han tenido en su actuar una serie de medidas o programas que, de una forma u otra, han impactado en el proceso de educación indígena o lo que hoy se conoce como educación intercultural durante lo que va del sexenio lopezobradorista.

5.3.7 Instituto Nacional de Pueblos Indígenas

La CDI, fundada durante el sexenio de Vicente Fox, es sustituida en diciembre de 2019 por el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI). Con el objetivo de “definir, normar, establecer y ejecutar todas las políticas, programas, proyectos y acciones públicas para garantizar el ejercicio y la implementación de los derechos de los pueblos indígenas y afroamericano, su desarrollo integral y sostenible, así como el fortalecimiento de sus culturas e identidades” (Gobierno de México, 2018). El INPI ha sido una de las instituciones con mayor presencia en lo que va del

sexenio lopezobradorista, tanto por las controversias en las que se ha visto envuelto como por su constante acompañamiento y legitimación de las acciones realizadas por el presidente, así como por las declaraciones de su dirigente y perteneciente a la comunidad ayuuk, Adelfo Regino Montes.

El INPI ha trabajado además de manera muy cercana con el INALI, dirigido por Juan Gregorio Regino, principalmente en la acción conjunta en búsqueda de la conservación de las lenguas indígenas y la publicación de documentos para su mayor difusión.

Pocos meses después de su creación, el INPI publicó el “*Programa Nacional de los Pueblos Indígenas*” (2018-2024), donde se plantean las áreas principales en que esta institución tendrá participación, todo bajo el entendido que, el primer parámetro a tener en cuenta para una acción en pro de las comunidades y pueblos indígenas es que estos tienen derecho a la libre determinación de sus proyectos, objetivos y formas de organización para conseguirlos. Estas áreas son:

1. Elaboración de los Planes Integrales de Desarrollo Regional en coordinación con los mismos pueblos indígenas.
2. Apoyar, impulsar y fortalecer las economías y las actividades productivas de las comunidades y regiones indígenas.
3. Implementar acciones para el establecimiento, mantenimiento y ampliación de la infraestructura social y de comunicaciones, conectividad y espacios públicos comunitarios.
4. Promover e impulsar el reconocimiento constitucional y legal de los derechos fundamentales de los Pueblos Indígenas y Afromexicano.
5. Garantizar la implementación de los derechos fundamentales de los Pueblos Indígenas y Afromexicano en los ámbitos político, jurídico, económico, social y cultural. En particular, promover las medidas necesarias para el ejercicio de la libre determinación, autonomía y sistemas normativos; la protección, defensa, conservación y aprovechamiento de las tierras, territorios y recursos naturales, así como la conservación y protección de la integridad de la biodiversidad y el medio ambiente.
6. Adoptar las medidas para preservar, difundir, investigar, documentar, fortalecer y revitalizar las culturas, lenguas, valores, saberes, tecnologías, y demás expresiones que conforman el patrimonio cultural tangible e intangible y

biocultural de los Pueblos Indígenas y Afromexicano para su reconstitución integral y la consolidación de sus instituciones culturales, artísticas y deportivas. En particular, se fortalecerán los procesos de educación indígena intercultural en todos sus tipos y niveles, así como el ejercicio de la medicina tradicional.

7. Garantizar el reconocimiento, respeto y ejercicio de los derechos de las Mujeres Indígenas y Afromexicanas.
8. Salvaguardar los derechos de cualquier sector en situación de vulnerabilidad o víctima de violencia y discriminación, pertenecientes a los Pueblos Indígenas y Afromexicano.
9. Promover e instrumentar el derecho a la participación y representación, así como a la consulta y consentimiento libre, previo e informado, mediante procedimientos apropiados y en particular a través de sus instituciones representativas, cada vez que se prevean medidas legislativas o administrativas susceptibles de afectarles (Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas, 2018, 23-27).

Quizás uno de los puntos más sobresalientes de este Programa Nacional de Pueblos Indígenas es la inclusión constante de los pueblos afromexicanos de la mano de la población indígena, distinción que muchas veces no se hace y que toma especial importancia si se consideran los resultados del último censo realizado por el INEGI donde un importante 2% de la población, es decir, alrededor de 2 millones y medio de mexicanos, se autorreconocen como afromexicanos o afrodescendientes. Y aún más necesario si se considera que, de este grueso de población afromexicana, sólo el 7.4% habla una lengua indígena (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2020, 20-22), por lo que se hace patente que la cuestión de la autoadscripción más allá de la lengua es importante así como la diferenciación clara y la visibilización de poblaciones afro y poblaciones indígenas como entes independientes, no por ello ajenos uno del otro, que conforman la diversidad en México.

El Programa Nacional de Pueblos Indígenas, como muchos de los documentos programáticos que definen la acción de un gobierno y sus instituciones, se puede definir como una carta de buenos deseos, una serie de principios en los que el

respeto a la autodeterminación y la completa alineación con el recurso de consulta informada, están siempre presentes.

Sin embargo, problemáticas como la oposición de poblaciones indígenas a la construcción del Tren Maya e incluso la reciente ocupación del propio INPI por parte de comunidades integrantes del Congreso Nacional Indígena (CNI) como forma de protesta ante las acciones de la institución y de su dirigente, hacen patente la suposición de que no siempre los documentos llenos de buenas intenciones llevan a la consecución de fines benéficos para la mayoría si no existe una coordinación completa entre los diversos órdenes de gobierno, los organismos con impacto en las cuestiones indígenas y, por supuesto, los objetivos y principios de quienes dirigen e implementan las acciones aquí planteadas.

5.3.8 Secretaría de Educación Pública

Si bien la Secretaría de Educación Pública (SEP) y su acción, principalmente en el plano de la educación básica, han estado presentes a lo largo de todo este escrito ya que, como es de esperarse, es la SEP el actor central en la creación de un Sistema Educativo Nacional Intercultural, conviene destacar un par de organismos dentro de esta misma institución que han sido también centrales en la propuesta y ejecución de programas educativos para la diversidad.

Estos organismos son la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) y la Subsecretaría de Educación Básica de la que se desprende la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). Si bien los objetivos de estos últimos dos organismos son claros, el fomento de la excelencia en la educación a nivel básico y aquellos contenidos dirigidos específicamente para la población indígena, la acción por parte de la CGEIB resulta un poco más compleja ya que, además de fomentar y promover la educación intercultural bilingüe destinada a poblaciones indígenas a todos los niveles educativos, esta coordinación es la encargada de asegurarse que el contenido nutrido de la diversidad en el país llegue a toda la población nacional y no sólo a aquella asignada a la categoría de “otredad”.

Resulta interesante cómo, a pesar de la constante repetición de la interculturalidad como prima máxima y adjetivo *sine qua non* en la construcción del SEN; la mención de planes específicos o acciones concretas por parte de la CGEIB

o incluso la DGEI en los documentos programáticos del sexenio lopezobradorista es prácticamente nula. Estos organismos, creados de la mano de todo un proyecto intercultural en el sexenio foxista deberían, al menos en teoría, ser de los actores centrales en la creación y conformación de un plan de estudios verdaderamente intercultural, conscientes de la diversidad y nutridos de la misma.

Sin embargo, la DGEI, más allá de sus principios perfectamente bien planteados y alineados con la agenda intercultural de inicios de siglo, ha quedado un poco relegada, sustituida por novedosos programas de “Nueva Escuela Mexicana” y “Educación Inclusiva”, pero que carecen de continuidad con los pasos dados y las instituciones ya conformadas y que, en el afán de separarse de los regímenes de gobierno anteriores, no han dado la visibilidad necesaria a acciones rescatables o que incluso ya habían pavimentado el camino hacia lo que verdaderamente debiera entenderse como educación intercultural, más allá de un elemento descriptivo que suena bien y suena inclusivo.

5.3.9 Comisión Nacional para la Mejora de la Educación

Como se mencionó en la sección de Reformas Constitucionales de este capítulo, fue con la reforma educativa promovida por AMLO que se eliminó la institución que, durante el sexenio peñista estuvo a cargo de la evaluación de profesores, el Instituto Nacional de Evaluación a la Educación (INEE) para ser sustituido por la Comisión Nacional para la Mejora de la Educación (MEJOREDUCIÓN). Esta institución está conformada en la actualidad por cinco comisionados y cinco consejeros técnicos, siendo la comisionada presidenta, la doctora en pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) Etelvina Sandoval Flores (Comisión Nacional para la Mejora de la Educación, 2021).

Después de su creación, en junio de 2020 se publicó el “*Programa Institucional 2020-2024 de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación*” en el cual se plasman los objetivos, estrategias y metas de este programa, así como un Epílogo que, al igual que en el PND, pinta la visión a futuro para el país y en este caso, la educación, que se pretende alcanzar al final de este programa 2020-2024.

También relacionado con el PND, en el mismo documento se plantea que los objetivos de este programa se basan en los principios rectores del PND y particularmente en el eje dos referente a “Política Social”, el cual “establece el

compromiso de construir un país con bienestar a partir de la construcción de la modernidad desde abajo, entre todos y sin excluir a nadie y garantizar el derecho a la educación a partir del acceso a todos los grupos sociales a la educación y mejorar las condiciones materiales de las escuelas del país” (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2020, 4). Este Programa se basa también en la LGE y en la tendencia pedagógica de la Nueva Escuela Mexicana, las cuales se han expuesto ya en párrafos anteriores.

En pocas palabras, MEJOREDU busca la mejora continua en la educación para lograr que esta sea obligatoria, con justicia social, aceptable, común, equitativa y diversa (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2020, 6). Para la consecución de este objetivo, se identifican seis obstáculos centrales a los cuales se contraponen los seis objetivos centrales de este programa:

1. Mejorar la coordinación entre los actores del Sistema Educativo Nacional.
2. Mejorar la información disponible para contribuir al aprendizaje de los estudiantes.
3. Fortalecer la oferta de información y orientaciones técnico-pedagógicas que favorezcan la mejora continua de las escuelas y las constituyan como espacios formativos inclusivos, interculturales y de excelencia.
4. Fortalecer el marco regulatorio y los programas para mejorar la formación continua y el desarrollo profesional de docentes.
5. Fortalecer la oferta de información y el marco regulatorio para la toma de decisiones en las políticas de educación, especialmente en materia de derecho a la educación.
6. Garantizar la generación de información sobre el SEN, así como de productos institucionales que apoyen la mejora continua de la educación (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2020, 7).

Como se puede observar, es en el punto tres donde se habla ya no de educación intercultural, sino de escuelas como espacios inclusivos, interculturales y de excelencia. En este caso, será importante entender más a fondo cuáles son las características que estos espacios formativos deben tener para denominarse inclusivos e interculturales.

Pues bien, como estrategias prioritarias para conseguir este objetivo se plantean las tres siguientes:

1. Generar información y conocimiento sobre las escuelas de educación básica y media superior para fundamentar las decisiones sobre la mejora de la educación.
2. Fortalecer los procesos de mejora continua de las escuelas en educación básica y media superior a fin de buscar la excelencia, la inclusión y la equidad educativa.
3. Apoyar la implementación y seguimiento de los productos desarrollados por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación para orientar la mejora continua de las escuelas de educación básica y media superior (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2020, 18).

Cada una de estas estrategias cuenta con tres, cuatro y dos acciones puntuales respectivamente para cumplirlas y, desgraciadamente, ninguna de ellas menciona más el carácter intercultural ni de las escuelas ni del sistema educativo mismo, ni siquiera en el apartado de “Metas para el Bienestar y Parámetros” se vuelve a mencionar nada relativo a la interculturalidad, ni siquiera se hace mención de la inclusión o la diversidad en el sistema educativo, por el contrario, la meta central de este tercer objetivo termina siendo medir el “Nivel de satisfacción de los actores clave con las herramientas, recursos y materiales educativos que genere la Comisión para la mejora de las escuelas de educación básica y media superior” (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2020, 26), la cual a su vez se medirá con dos parámetros específicos que serán: “Porcentaje de estudios e investigaciones especializadas y evaluaciones diagnósticas sobre procesos escolares elaborados por la Comisión en el año t” y “Porcentaje de lineamientos y orientaciones emitidos por la Comisión para la mejora de las escuelas de educación básica y media superior en el año t” (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2020, 27-28).

Si bien sería posible argumentar que estos estudios y lineamientos emitidos son necesarios como primeros pasos hacia la construcción de un Sistema Educativo Nacional, la realidad es que los objetivos planteados para este son de muy poco alcance considerando que se pretende sean estos los que se lleven a cabo durante

todo el sexenio. Asimismo, en este caso surge de nuevo la pregunta de por qué utilizar el término “intercultural” si este no se retoma ni se define, ni siquiera se vuelve a mencionar en todo el documento, salvo en las ocasiones que se repite cuál es el objetivo tres y nunca como uno de los elementos que MEJOREDU evaluará o sobre el que emitirá recomendaciones.

Tomando en cuenta que este programa es el elemento central para entender la futura acción de esta Comisión y con base también en los documentos y programas que como tal componen la propuesta de política pública respecto a Educación Intercultural por parte de la 4T, el resultado es bastante desalentador. Resulta preocupante pensar que un elemento que debería ser central no sólo en lo educativo, sino en cada una de las áreas de acción de un gobierno de un país tan diverso como lo es México, se vacía cada vez más de significado. Que el concepto de lo intercultural no se mide ni se define, ni siquiera se plantea como algo más que un adjetivo deseable, pero que no representa nada y cuyo alcance nunca llega a los indicadores ni a las acciones concretas.

5.4 La Educación Básica Intercultural a dos años del sexenio

El año 2020 se llevó a cabo el XIV censo poblacional en México. Con conteos que se verían rápidamente afectados por una pandemia de dimensiones imprevistas, el INEGI publicó los resultados que arrojaron los cuestionarios realizados a los 126,014,024 mexicanos contabilizados. De estos, el 6.14% habla una lengua indígena, único indicador en este recurso para tener una referencia numérica respecto a la adscripción indígena. De este 6.14% el 11.76% no habla español (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2020, 20).

Por otro lado, la población afroamericana sí que se contabilizó a través de la autoadscripción y sin la necesidad de hablar ninguna lengua específica, de hecho, sólo un pequeño porcentaje de esta población autorreconocida como afroamericana habla una lengua indígena. Sería interesante ver qué impacto tendría en la contabilización de población indígena si el único requisito para ser contemplado dentro de la misma fuera la autoadscripción.

Por otro lado, si bien el porcentaje de hablantes de una lengua indígena respecto al censo del 2010 disminuyó, de 6.6% a 6.1%, es necesario acotar que el número total de hablantes aumentó en más de 500,000 mexicanos (Instituto Nacional de

Estadística y Geografía, 2020, 20). Con esto en mente, declaraciones como la emitida por el INPI en el marco del Día Internacional de la Lengua Materna, en la que se lamenta la reducción del número de hablantes de una lengua indígena, no son del todo pertinentes. Si bien el aumento en el número de hablantes de lenguas indígenas no ha sido directamente proporcional al crecimiento en general de la población, esto es un resultado evidente no sólo de la todavía patente exclusión de estas poblaciones en el marco educativo, sino también del sistema globalizador y de intercambio que se ha sostenido durante las últimas décadas y que sin duda ha orillado a una mayor necesidad de poder consumir contenidos y productos en inglés y en español que en cualquier lengua indígena.

Sin embargo, este proceso de incorporación a un sistema global por parte de las comunidades indígenas no es para nada un hecho que lamentar, al menos no en el sentido de su incorporación como entes diferenciados pero que se nutren también de agentes externos. Por el contrario, es esta la evidencia más clara de que, más allá de que el SEN sea verdaderamente intercultural o no, el contexto real del país sí lo es.

El intercambio entre los grupos diversos que conforman el microcosmos que es México ha estado presente con, sin y a pesar de cualquier estrategia de Educación Intercultural. Las comunidades afro existen, a pesar de no ser reconocidas por muchos años; los integrantes de pueblos indígenas hablan español, inglés o incluso francés y muchas veces no son ya hablantes de la lengua de su comunidad o, en muchos casos, “la entienden pero no la hablan”.

Más allá de rasgarnos las vestiduras y suspirar por los viejos tiempos en los que el indígena era indígena —porque el mismo sistema les decía qué era eso— es importante que las instituciones en general, no sólo aquellas que se encargan del sector educativo, sean capaces de ponerse al día y actualizar la concepción que existe de las comunidades indígenas. Quizás, en lugar de lamentar que hay un 0.5% de la población menos que habla una lengua indígena, se debería rescatar el hecho de que el número de hablantes sigue aumentando, que la lengua sigue viva y en constante evolución.

El INPI podría también cuestionar por qué no, como es el caso del afromexicano, la única condición para considerar el número de indígenas en el país, es el autorreconocimiento, tomando en cuenta que la cultura y la autoadscripción como miembro de una etnia u otra van mucho más allá de una lengua o una vestimenta.

Sin duda la conservación de las lenguas, las tradiciones y la cultura son factores importantes, sin duda todo recurso que busque homogeneizar, eliminar o invisibilizar la diversidad debe ser eliminado; sin embargo, esto no puede ser justificación para frenar el constante intercambio y la inevitable evolución que cada grupo tiene y seguirá teniendo en un panorama de acceso casi inmediato a la información. Cualquier intento por frenarlo, por decir a las comunidades indígenas qué lengua deben hablar o qué costumbres conservar, no es más que una réplica anacrónica de un indigenismo de Estado en teoría ya superado.

Ahora bien, al momento de escribir este trabajo de investigación, el presidente Andrés Manuel López Obrador ha presentado dos informes de gobierno a partir de su toma de protesta. Como primer aspecto a resaltar de estos documentos está el hecho de que el primero consta de más de 900 páginas, mientras que el segundo se extiende por más de 1,200. Asimismo, la información contenida en estos documentos no se encuentra desglosada ni resumida para una lectura más sencilla del público en general. Si bien este factor no es relevante en la evaluación de las acciones del gobierno llevadas a cabo en los últimos dos años, sí se vuelve relevante, especialmente en una época donde la comunicación es casi completamente digital y donde, por la misma razón, existen un sinnúmero de recursos para hacer cualquier información más digerible.

Ambos informes de gobierno rescatan la estructura original del PND, basándose en los tres ejes básicos de: Política y Gobierno, Política Social y Economía. Asimismo, los objetivos en los que se divide cada uno de estos ejes son también los mismos en cada uno de los documentos, dando así no sólo un sentido de continuidad, sino también la posibilidad de un seguimiento puntual a cualquiera que sea el área de interés.

Para el fin de este documento, se reproduce a continuación un desglose de los puntos centrales en cada uno de los informes de gobierno respecto a los siguientes temas: Libertad e Igualdad, Derecho a la Educación y Programas Sociales, al ser estos los más relevantes al evaluar la política pública que impacta en el proyecto de educación intercultural.

ESQUEMA 2. Comparativa de puntos centrales referentes a Educación Básica Intercultural entre el Primer y Segundo Informe de AMLO

Libertad e Igualdad

Primer Informe (2019)	Segundo Informe (2020)
<p>1. Igualdad y no discriminación Presentación del Sistema <i>Nacional de Información sobre Discriminación</i> (SINDIS) y de resultados de la <i>Encuesta Nacional sobre Discriminación</i> (ENADIS).</p> <p>2. Pueblos Indígenas Creación del <i>Instituto Nacional de Pueblos Indígenas</i> (INPI). Foros de consulta para incorporar las propuestas y recomendaciones de los Pueblos Indígenas y Afromexicano al <i>Plan Nacional de Desarrollo</i> (PND). Consultas sobre la <i>Reforma Constitucional y Legal sobre Derechos de los Pueblos Indígenas y Afromexicano</i>; así como sobre los proyectos del Aeropuerto de Santa Lucía y del <i>Programa de Desarrollo del Istmo de Tehuantepec</i>. Plan emergente en contra de la violencia contra las mujeres, las niñas y las mujeres indígenas y afromexicanas. Proyectos de capacitación y defensa a comunidades indígenas y núcleos agrarios. Capacitación de intérpretes para acceso a justicia en su idioma.</p>	<p>1. Construcción de Paz y presos políticos Apoyos económicos a poblaciones desplazadas por cuestiones de violencia o por la emergencia sanitaria por Covid-19. Entre estas poblaciones, se encuentra un importante número de miembros de comunidades indígenas.</p> <p>2. Pueblos Indígenas y Pueblo Afromexicano Realización del foro <i>Retos y Perspectivas de la Reforma Constitucional y Legal de los derechos de los Pueblos Indígenas y Afromexicano</i>, para tratar en conjunto la pertinencia de la armonización legislativa sobre derechos indígenas. Avance en la integración de Bases de Datos de la Clave Única de Registro de Población (CURP), así como la validación de casi 18 mil certificados de nacimiento estadounidenses a fin de reconocer el derecho a la identidad de las y los mexicanos nacidos en Estados Unidos de América (Gobierno de la República, 2020, 137).</p>

Derecho a la Educación

Primer Informe (2019)	Segundo Informe (2020)
<p>1. Gasto Nacional en Educación Aumento de un 2.8% en el gasto nacional para la educación, pasando de \$1,413,212.1 millones a \$1,453,461.3 millones.</p> <p>Reducción de 622 plazas de mando en el sector educativo lo cual representó un ahorro de \$335.3 millones.</p> <p>2. Matrícula y cobertura educativa La educación indígena, a través de los niveles de educación inicial, preescolar y primaria, contribuye a preservar las costumbres, tradiciones y cosmogonías de los pueblos originarios. En el ciclo 2018-2019, 58,316 docentes atendieron a 1,229,943 niñas y niños indígenas, distribuidos en 21,911 escuelas. La eficiencia terminal fue de 96.5%.</p> <p>Expansión de la educación inicial y obligatoriedad de la educación superior.</p> <p>Escuelas de tiempo completo dando prioridad a escuelas de educación indígena o multigrado, que preferentemente atiendan a la población en situación de vulnerabilidad.</p> <p>3. Programa para el fortalecimiento de la Calidad Educativa Tres líneas estratégicas: <i>Estrategia Nacional de Lectura, Estrategia Nacional de Seguridad y Estrategia para el Desarrollo del Pensamiento Matemático y Científico.</i></p>	<p>1. Diseño de la política educativa Publicación del <i>Plan Sectorial de Educación 2020-2024.</i></p> <p>Aumento de un 2.7% respecto al año pasado en el gasto nacional para la educación.</p> <p>Reducción de 191 plazas de mando en el sector educativo lo cual representó un ahorro de \$152 millones.</p> <p>2. Estrategias y Medidas De Prevención y Atención Ante el Covid-19 Establecimiento de la educación a distancia a través de un sistema electrónico y digital, con prácticas pedagógicas de carácter emergente para la recuperación de contenidos de aprendizaje, a través de <i>Google for Education</i> (Gobierno de la República, 2020, 223).</p> <p>Acceso por televisión e Internet al programa <i>Aprende en Casa</i>, para continuar con el proceso de aprendizaje durante el confinamiento sanitario (Gobierno de la República, 2020, 223).</p> <p>3. Matrícula y cobertura educativa En los servicios de educación indígena, en el ciclo 2019-2020, 59,963 docentes atendieron a 1,233,298 niñas y niños, distribuidos en 22,083 escuelas. La eficiencia terminal fue de 94.9% (Gobierno de la República, 2020, 225).</p> <p>4. Evaluaciones para la Calidad Educativa Creación del <i>Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación</i>, coordinado por la</p>

<p>4. Formación y actualización docente</p> <p>Elaboración de contenidos de dos programas de estudio de lenguas indígenas; Tu'un Savi de Guerrero y Uza' de Guanajuato, destinados a maestros, directivos y equipos técnicos que atienden a dicha población (Gobierno de la República, 2019, 163).</p> <p>\$64.2 millones asignados a la <i>Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos</i> para la producción y distribución del programa editorial para la atención a la población indígena correspondiente al ciclo escolar 2019-2020. Con lo cual, se alcanzará a cubrir 24 títulos con Libros de Texto Gratuito para la asignatura de lengua indígena 1º y 2º grados de primaria, con un tiraje de 35,057 ejemplares (Gobierno de la República, 2019, 164).</p> <p>2,654,918 de ejemplares de materiales educativos, serie de ciencias, tecnologías y narrativas de las culturas indígenas.</p> <p>Participación de maestros, hablantes de lenguas indígenas e instituciones educativas en la creación de estos recursos.</p> <p>Elaboración de materiales educativos para la educación indígena como libros de texto de primero, segundo, tercero y cuarto grados de lenguas indígenas.</p> <p>Implementación de ocho programas de estudio nacionales para la población indígena, en los cuales pueden acceder al aprendizaje de alguna lengua indígena como primera o segunda lengua.</p>	<p><i>Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación</i> (MEJOREDU).</p> <p>5. Servicios Universales y Gratuitos de Educación</p> <p>Creación de la Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia (ENAPI).</p> <p>6. Actualización de los planes y programas de estudio en todos los tipos y niveles educativos</p> <p>Inicio del proceso de revisión de planes y programas de estudio por parte de la SEP, que participó en reuniones con especialistas y equipos interdisciplinarios encargados del diseño de los programas de todas las asignaturas de educación básica, para abordar los temas que deben ser tratados de manera transversal, como desarrollo sostenible, protección del ambiente, formación ciudadana y cultura de paz, equidad de género, diversidad desde la perspectiva intercultural y de inclusión, y habilidades para la vida, entre otros (Gobierno de la República, 2020, 247).</p> <p>7. Educación intercultural y bilingüe</p> <p>Elaboración de contenidos curriculares de dos programas de estudio en lenguas indígenas; Tu'un Savi de Guerrero y Uzá de Guanajuato, destinados a maestros, directivos y equipos técnicos que atienden a dicha población.</p> <p>Creación de grupos de trabajo interdisciplinarios para revisar e incorporar transversalmente la perspectiva intercultural y bilingüe en la educación básica.</p> <p>Continuidad al proyecto integral y participativo de educación intercultural y bilingüe en</p>
--	--

<p>Implementación del Programa Nacional de Inglés en las 32 entidades federativas.</p> <p>Reformulación de contenidos en el marco del <i>Modelo Educativo Comunitario</i>, con base en la búsqueda de una mejor articulación del <i>Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo</i>.</p> <p>5. Equidad e Inclusión para el Bienestar de las Personas</p> <p>El <i>Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa</i> (PIEE) tiene como objetivo contribuir a asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa (Gobierno de la República, 2019, 166).</p> <p>Asignación de \$182 millones a escuelas indígenas y centros migrantes, con los que se llevaron a cabo acciones tales como reuniones colegiadas para la elaboración de programas de estudio de las lenguas Tu'un Savi de Guerrero; Uza' de Guanajuato; y Náhuatl de Guerrero. Impulso al <i>Programa Binacional de Educación Migrante</i> (PROBEM) para crear un entorno educativo que retome cuestiones culturales y de vivencias de Estados Unidos y México, así como sus intercambios, para la instrucción por parte de profesores mexicanos en el país vecino.</p>	<p>colaboración con autoridades municipales y escolares en comunidades indígenas del Estado de México.</p> <p>Conclusión del proyecto <i>Fortalecimiento de buenas prácticas sobre diálogo de saberes</i>, impartido en escuelas indígenas para impulsar los procesos intracomunitarios de diálogo.</p> <p>8. Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa</p> <p>Este programa busca asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de población. Para el nivel de educación básica consideran tres nuevos programas: <i>Programa para la Atención de la Diversidad de la Educación Indígena</i> (PADEI), <i>Programa para la Atención Educativa de la Población Escolar Migrante</i> (PAPEM) y el <i>Programa de Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial</i> (PFSEE).</p> <p>Para el año 2020 este programa se fusionó con el programa presupuestario <i>Fortalecimiento a la Excelencia Educativa</i>.</p> <p>9. Programa Nacional para la Convivencia Escolar</p> <p>Busca fortalecer a la escuela como un espacio para prevenir la violencia, discriminación e inequidad social y generar oportunidades de formación que favorezcan un modelo de convivencia (Gobierno de la República, 2020, 252). Esto a través de la distribución de materiales educativos y acompañamiento en las diversas instituciones educativas.</p>
---	---

Programas Sociales

Primer Informe (2019)	Segundo Informe (2020)
<p>1. Programa Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez</p> <p>7.7 millones de becas otorgadas al 30 de junio de 2019. 3.7 otorgadas a familias con integrantes inscritos en educación básica, equivalentes a un monto de 13,066.6 millones de pesos. (Gobierno de la República, 2019, 128).</p> <p>Un 13% de los apoyos otorgados por el <i>Programa Nacional de Becas de Educación Básica, Media Superior y Superior</i>, fueron dirigidos a estudiantes provenientes de alguna comunidad indígena.</p>	<p>1. Programa Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez</p> <p>11.7 millones de becas otorgadas al 30 de junio de 2020. 3.6 otorgadas a familias con integrantes inscritos en educación básica, equivalentes a un monto de 27,655.8 millones de pesos (Gobierno de la República, 2020, 193).</p> <p>Este programa apoyó a 2.7 millones de familias indígenas.</p>

Elaboración propia con información de Gobierno de la República, (2019) y de Gobierno de la República, (2020)

Una vez desglosados los avances que se han presentado en los, hasta ahora, dos informes de gobierno del sexenio de López Obrador, conviene acotar algunas cuestiones sobre cada uno de los tres ejes planteados:

5.4.1 Libertad e Igualdad

En este caso, es hasta el segundo informe de gobierno que, a la par de las comunidades indígenas, se nombra a los pueblos afroamericanos. Estos han sido sin duda uno de los sectores dentro de la diversidad en México más invisibilizados. Los afroamericanos no son, por ejemplo, mencionados en ningún momento cuando se hace referencia a la educación intercultural, la cual además, sigue equiparándose en estos Informes de gobierno a la educación indígena.

De esta forma, más allá del reconocimiento escrito, no hay ninguna acción que sustente la idea de que los pueblos afroamericanos comparten una serie de tradiciones y formas de vida que, más allá de las características fenotípicas, los distinguen y los debieran hacer partícipes activos en cualquier construcción de un sistema educativo intercultural.

Asimismo, sería conveniente saber cuáles son los parámetros que permiten a unos u otros miembros de un grupo formar parte de los foros y congresos a través de los cuales el gobierno legitima las acciones que se toman en diversas materias que atañen a las poblaciones minoritarias, diciendo que estas fueron discutidas y aprobadas por los mismos grupos. De igual forma que la entrega del bastón de mando a AMLO, fue más bien una acción simbólica que no necesariamente representaba el respaldo de todos los miembros de comunidades indígenas al actuar de la 4T; en los últimos meses se ha cuestionado también el recurso de la consulta propugnado por el régimen actual.

Así, acciones como la consulta para la construcción del Tren Maya, la cual se dijo, tuvo más del 90% de aprobación de los participantes, ha recibido una serie de críticas importantes a las que se ha sumado incluso la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en México. Toda consulta y el consentimiento de los pueblos y comunidades indígenas hacia la misma debe ser previo, libre, informado y culturalmente adecuado. Si bien las dos primeras características se cumplieron a cabalidad, llevando a cabo el proceso mucho antes del inicio del proyecto y permitiendo la participación libre de estas poblaciones, la ONU mencionó que “la convocatoria, el protocolo y la información presentada sólo hacían referencia a los posibles beneficios del proyecto y no a los impactos negativos que pudiera ocasionar”, por lo que el carácter de informado no se cumplía a cabalidad (Naciones Unidas México, 2019).

Asimismo, en el aspecto de la adecuación cultural, resulta preocupante que el proceso para llevar a cabo la consulta no haya sido discutido en ningún momento con la población hacia la que estaría dirigida, “esto implicó que la definición de a quién consultar, dónde hacerlo y en qué momento fuera establecida unilateralmente por las autoridades” (Naciones Unidas México, 2019).

Finalmente este proceso se vio marcado por la baja participación de las mujeres en las comunidades y la poca claridad acerca de cómo y quiénes conformarían los comités de seguimiento. Sin embargo, a pesar de todas estas críticas, el proyecto no sólo siguió en pie, sino que se presenta como uno de los principales logros de la 4T, sosteniendo aún el sinnúmero de beneficios que traerá a la zona y a la población de la misma.

Desgraciadamente, como muchos de los recursos a través de los que se busca reconocer y hacer nombrar la diversidad, estos terminan siendo una herramienta

más en la búsqueda por completar proyectos o conseguir metas cuyos objetivos están más allá y en ocasiones pasan por encima de las necesidades de estos grupos minoritarios. La libertad y la igualdad, que al mismo tiempo son coartadas por el gobierno; el reconocimiento que da la misma institución que invisibiliza e intenta ocultar información, vale de poco o nada para las comunidades que, más allá de ser nombradas, no son tomadas en cuenta sino como agentes pasivos de legitimación.

5.4.2 Derecho a la Educación

Como se ha observado a lo largo de este capítulo, la educación es uno de los factores centrales de los que se ha valido el gobierno en turno para impulsar la política social y el desarrollo de la población. Sin embargo, ambos informes de gobierno terminan siendo testimonios de que, en muchas ocasiones, los adjetivos que se adjudican a la educación y que en teoría deberían modificar incluso los principios sobre los que se fundamenta cualquier Sistema Educativo, terminan siendo una lista más de requisitos extraídos de documentos firmados, leyes anteriores y discursos políticos dichos en campaña, pero sin un verdadero fondo que los sustente y permita la construcción de una política pública educativa integral.

A lo largo de los dos años que ha gobernado López Obrador, la educación se ha llenado de mil motes más: inclusiva, indígena, de excelencia, para el bienestar, “Nueva Escuela Mexicana”, en fin, los nombres son muchos y muy variados, sin embargo, al final el carácter intercultural que la misma realidad y las interacciones diarias de la población exigen, queda de lado y se rescata sólo cuando es necesario enlistar de nuevo que la educación en México es “equitativa, inclusiva, intercultural e integral”.

Incluso en el segundo informe donde, finalmente, la educación intercultural y bilingüe ocupa un lugar importante en el planteamiento del SEN, esta se reduce una vez más a talleres, clases y recursos pedagógicos dirigidos a la población indígena, como si en la diversidad no cupiera nadie más y como si el objetivo fuera más bien un planteamiento de exclusión que pretende satisfacer las necesidades de un grupo para que no dificulte el avance educativo del sistema *normal*.

La educación indígena existe, es importante y siempre debe pugnarse por el reconocimiento de las diferencias, sin embargo, la diversidad sin intercambio no es real, el consumo de contenidos acordes con la cultura propia requiere

necesariamente contemplar a la otredad, ya que esta está siempre presente en lo cotidiano, lo forma, lo construye y muchas veces lo delimita.

Una educación intercultural, que es en realidad educación indígena y segmentadora, no logrará nunca aprehender la complejidad de las interacciones cotidianas y se verá siempre rebasada por la realidad. Más allá de recursos tecnológicos y monetarios, que por supuesto son necesarios y deben asignarse correctamente a estos proyectos por la diversidad, la formación de los profesores y la inclusión de los alumnos como entes diversos, constructores del sistema educativo como un todo, son los factores centrales a través de los cuales la educación en México alcanzará realmente un carácter más acercado a la interculturalidad cotidiana y podrá entonces ser coherente con la realidad.

Es importante mencionar también la “*Agenda Intercultural para la Educación Nacional*”, texto que surge originalmente del debate llevado a cabo en el año 2018 convocado por iniciativa de Beatriz Rodríguez, Directora de Investigación y Evaluación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la SEP, y por Stefano Sartorello de la Universidad Iberoamericana. Este texto, además de criticar la focalización de la Educación Básica Intercultural en la niñez indígena y los intentos de homogeneización por parte del sistema educativo, concluye con cuatro propuestas de acción que, de la mano con lo antes expuesto, resultan sumamente pertinentes:

1. Políticas públicas desde abajo.
2. Políticas de atención a la diversidad son para todos.
3. Retomar valor del bilingüismo, sin alejarse de su complejidad debido a las movilizaciones e intercambios resultado del contexto actual.
4. Aprovechar recursos tecnológicos para facilitar el acceso a materiales educativos adecuados a la región específica y sus necesidades (Agenda intercultural para la educación nacional, 2018).

Sobre el derecho a la educación conviene recalcar que la función del gobierno no es la de concederlo a la población en general, mucho menos a las poblaciones minoritarias que, por su mera condición de seres humanos ya son sujetos de derecho y no requieren leyes especiales para reconocerse como tales. La función del gobierno es, o debería ser, garantizar las condiciones para que todos los grupos

que conforman a la diversidad en México accedan a este derecho en igualdad de condiciones. Con el reconocimiento de que su lengua y sus saberes son igualmente valiosos y se pueden integrar al currículo educativo nacional y no sólo al que va dirigido a ellos mismos.

La interculturalidad no debe ser una máquina repetidora que le diga a las minorías que son minorías, pero que merecen respeto; por el contrario este debe ser un mensaje comunal que llegue a todos, minorías o no, y que reconozca que todos los grupos que forman parte del mosaico que es México pueden y deben ser partícipes de la educación que se construye y se imparte a nivel nacional.

Igualdad es que en las escuelas generales, con población indígena mínima, se impartan español e inglés; y en las escuelas nahuas, náhuatl, español e inglés; y en las escuelas mixtecas, tu'un savi, español e inglés; pero sin que exista nunca un intercambio o un reconocimiento entre esta diversidad. En cambio, bajo un esquema intercultural, además de que la enseñanza se adapte a las necesidades lingüísticas y de contenido de cada grupo, será necesario que exista también un intercambio entre sus saberes, un reconocimiento de su riqueza, una participación activa de todos ellos en la construcción de un plan de estudios integral y por supuesto, que, bajo un principio de equidad, se reconozca el valor de todas las lenguas y todos los grupos para que nunca más las minorías, sean lingüísticas o de cualquier tipo, deban adaptarse a un currículo educativo ajeno a su realidad y que no responda a sus intereses y necesidades.

5.4.3 Programas Sociales

De la mano con la crítica anterior, el apartado de Programas Sociales, en este caso representado para el nivel básico educativo en el Programa Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez, resulta también problemático al tomar en cuenta que estos apoyos monetarios no representan realmente un cambio de fondo que reduzca la brecha educativa o de acceso a la información, ni mucho menos que detengan los procesos de exclusión y marginalización que la educación indígena sufre sin una intención de intercambio, es decir, no existe carácter intercultural.

Si bien muchas de las carencias educativas de los pueblos indígenas y en general de las poblaciones minoritarias pueden atribuirse a cuestiones económicas y/o de incorporación al sistema de intercambio o laboral, la realidad es que incluso con apoyos económicos que permitan un mayor rendimiento escolar e incluso con

un sistema de educación indígena completamente renovado y que se valga de un sinfín de recursos para hacer llegar correctamente la información a los educandos, permitirles conservar sus tradiciones, lengua y forma de vida a la vez que se nutren de otros saberes, la exclusión de esta población y el acceso desigual a los derechos ciudadanos, seguirá siendo una problemática sistémica si no se busca también la implementación de un verdadero sistema educativo intercultural, donde la diversidad sea la regla y donde toda la población, no sólo los grupos minoritarios, aprendan acerca del valor en las diferencias, de la capacidad de intercambio de saberes también dentro del aula y por consiguiente, de sus posibles aplicaciones en el campo laboral y productivo.

5.5 Crítica General a la propuesta educativa e intercultural en el sexenio 2018-2024

A dos años de inicio de su sexenio y en medio de una pandemia que ha venido a dejar en evidencia las grandes carencias en diversas áreas de gobierno, entre ellas la educativa, cuyos efectos, estoy segura, darán pie a un gran número de nuevos análisis críticos, es posible ya comentar acerca de la tendencia que la atención a la educación intercultural ha tenido durante el gobierno lopezobradorista.

Como primer punto, es importante resaltar dos elementos positivos y que pueden marcar un camino correcto hacia la creación de un sistema educativo intercultural. El primero es sin duda la integración de estrategias y conceptos 100% apegados a la corriente de respeto a la diversidad e intercambio de saberes y experiencias diferentes que se ha dado en los proyectos de formación para docentes. Resulta muy alentador ver cómo, al menos en este nivel, los contenidos que se han creado y modificado tienen una tendencia claramente intercultural y que esta no se reduce a profesores indígenas o aquellos que piensan impartir clases en escuelas de este tipo. Si bien esta tendencia no se ve plasmada en la misma magnitud en los contenidos a utilizarse en el salón de clase, la formación intercultural de docentes puede ser un gran paso hacia la creación de un entorno completamente intercultural en el que cada uno de los actores que conforman el entorno educativo tenga conciencia de la riqueza en el intercambio y respeto dentro de la diversidad, así como de la crítica que se debe hacer en toda área de la interacción humana que no vaya acorde con estos principios.

Como segundo punto a reconocerse, se considera importante que la diversidad y la diferencia se nombren y se hagan evidentes en estrategias educativas como en la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. No obstante, se considera también que la introducción de estos otros conceptos o corrientes ideológicas para nombrar estrategias o ideas ya contenidos en un proyecto intercultural, pueden dificultar la tarea de la interculturalidad misma al diluir los recursos e instituciones que a esta podrían abocarse como un proyecto integral, que abarca todas las áreas de las que el gobierno es responsable y que no necesita de más nombres o adjetivos para dejar en claro su meta de la creación de un todo que respete lo diverso, se nutra de ello y sea crítico con los elementos que así no lo hicieren.

Más allá de estos dos pasos que, a consideración propia, son hasta cierto punto acertados, la realidad es que la tendencia de la Educación Básica Intercultural en el sexenio de López Obrador es incierta y poco definida. Aunque lo intercultural se menciona una y otra vez, su campo de uso es casi exclusivamente en la cuestión educativa o en su defecto, en cuestiones pertinentes a las poblaciones indígenas, sin considerarlo nunca un requisito obligado en cada uno de los proyectos y políticas públicas impulsados por el gobierno.

Asimismo, incluso en la cuestión educativa, lo intercultural sigue siendo un concepto abstracto que, al no definirse junto con los pilares ideológicos centrales del gobierno en curso, carece también de indicadores que lo hagan medible y que por lo tanto hagan posible su evaluación como elemento central en la construcción de un sistema educativo y no solamente como un adjetivo más que se le adjudica y que pierde sentido en el mismo momento que se escribe.

Mientras el salón de clases nacional, y no sólo el indígena, no sea tan diverso como la realidad, la educación que en él se imparte será obsoleta, los objetivos de interculturalidad serán sólo simulaciones y el proyecto político educativo seguirá considerando a la educación intercultural más como un recurso discursivo que como un eje transversal para la construcción de políticas públicas educativas, así como a la interculturalidad el cimiento para cualquier proyecto político en México.

Los dos años del sexenio de AMLO son testimonio de que no siempre lo que está plasmado en una ley o un Plan Nacional de Desarrollo se traduce en políticas públicas medibles y aplicables, y que en ocasiones, terminan siendo discursos repetidos con palabras que suenan bien. A pesar de ello, con más de la mitad del sexenio por delante y con un sinfín de documentos, recomendaciones, agrupaciones

y colectivos ávidos por cooperar en la construcción de una educación que verdaderamente abrace la diversidad, aún hay tiempo para que se generen estrategias desde abajo, con puntos de vista plurales, en las que se descarte la idea de una educación intercultural solamente indígena y se busque por el contrario, abrazar la diversidad existente, en todos sus matices y desde todas sus fuentes, en la que cada niño y joven se sienta parte de lo diverso, esté consciente de que las diferencias construyen y que lo tradicional y lo moderno no están peleados. Que el camino a la diversidad está repleto de matices y que no es posible recorrerlo dejando de lado, ignorando o invisibilizando a otros.

5.6 Líneas de Acción hacia una Educación Básica Intercultural

Si bien el objetivo central de este escrito es construir una visión completa de lo que es y ha sido la educación intercultural o educación indígena en México a lo largo de los últimos 100 años, y no tanto la postulación de estrategias para la construcción de la misma, ya que se considera esta una tarea sumamente extensiva a la que quizás será posible acercarse en posteriores escritos; la realidad es que este análisis sí ha hecho evidentes algunos puntos o líneas de acción que, de acuerdo con lo observado y la evidencia histórica aquí plasmada, podrían ser benéficos para el planteamiento de un proyecto político con la Interculturalidad como pilar de su actuar, en este caso, enfocado principalmente en la cuestión de Educación.

Dichas líneas de acción, que no propuestas de política pública ya que estas requerirían mucha más profundidad en su planteamiento, se reproducen a continuación:

a) Construcción de un proyecto político con la interculturalidad como eje transversal.

Como se ha mencionado ya, la introducción de la interculturalidad en la currícula educativa tendrá poco o ningún impacto si este contexto de diversidad e intercambio no está también presente en todas las interacciones y entornos en que se desenvuelva el educando. Para la creación de una Educación Básica Intercultural, el objetivo debe ser una realidad intercultural, soportada por un gobierno e instituciones que también lo sean.

b) Contabilización de población indígena en los próximos censos sólo basados en el criterio de autoadscripción.

En este mismo entendido de que las poblaciones indígenas pueden y están insertos en el contexto actual de modernización, las formas de acercarse a ellos y reconocerlos no pueden ya estar determinadas por factores anacrónicos. Así, ni la forma de vestir, ni el trabajo que desempeñen, ni la lengua que hablen son ya factores viables para su reconocimiento como indígenas. En esta construcción de un proyecto intercultural, se debe reconocer al indígena como individuo con características diversas, muchas de ellas ligadas a la hispanización histórica y el mestizaje, pero no por ello con menor validez para las vivencias o saberes que, en su condición de indígena, de mayo, de amuzgo, de chatino, puede compartir. Para este fin, la autoadscripción debiera ser el único requisito a considerar para ser nombrados y reconocidos como tales.

c) Una participación activa de todos los grupos minoritarios en la construcción de un proyecto educativo intercultural, aprovechando también las estrategias ya implementadas por estos grupos en sus procesos formativos o sus alternativas educativas.

Sin necesidad de mayor explicación, el mismo carácter de la interculturalidad requiere que la diversidad misma participe de su construcción y que se nutra de los recursos pedagógicos y epistemológicos que muchas veces han sido ignorados o juzgados de caducos por la visión modernizadora hegemónica.

d) Integración de todas las estrategias de inclusión para la educación en una sola dictada por el eje transversal de interculturalidad.

Como se ha comentado a lo largo del texto y específicamente cuando se ha hablado acerca de la estrategia educativa en el sexenio de López Obrador, sobre la educación y la inclusión se han planteado un sinnúmero de propuestas con nombres y características distintas, pero que finalmente, pueden todas ser contenidas en el marco de diversidad e intercambio del proyecto intercultural transversal, lo cual sería también benéfico de forma operativa al representar una manera más eficiente de destinar recursos y facilitar también la construcción del planteamiento ideológico y de un proyecto político y una estrategia de políticas públicas como un todo.

- e) Aprovechamiento y apoyo al bilingüismo, no sólo como herramienta de acercamiento al español, sino como elemento enriquecedor en el proceso formativo del alumno que se debe conservar incluso después de concluida la educación básica.**

Una lengua es una forma de conocer y de aprehender al mundo. Bajo el entendido de que todos los saberes son valiosos en la construcción del conocimiento como un constructo social, resulta contraproducente la idea de que una lengua se utilice sólo los primeros años para luego ser sustituida por otra, muchas veces más limitada en sus conceptos. Por esta razón, se hace hincapié en la importancia de que el bilingüismo, entendido como el habla de la lengua materna indígena más el español, no se pierda y por el contrario, pueda complementarse con la enseñanza de otros idiomas para continuar así expandiendo la visión del mundo del educando y facilitando sus posibilidades de intercambio.

- f) Modificación de contenidos para incluir la visión intercultural para todos los niveles educativos, procurando siempre la coherencia entre uno y otro, así como para todos los tipos de entidades educativas y no sólo aquellas dirigidas a, o con población mayoritariamente indígena.**

Quizás la crítica más evidente de este texto a los proyectos de educación intercultural analizados es que esta se ve reducida en prácticamente todos a una estrategia que se debe aplicar sólo en el proceso formativo destinado a poblaciones indígenas o minoritarias, sin embargo, el objetivo de la interculturalidad no puede estar más alejado de esto. Es así que en este entendido de un proyecto intercultural transversal, es necesario que las nociones de diversidad e intercambio lleguen a todos los niveles educativos y a todo tipo de institución educativa. Que la educación intercultural no se equipare nunca más a la indígena y que si bien la contiene y presta atención a las necesidades formativas de cada uno de los pueblos y comunidades indígenas en México, sea capaz también de hacer llegar estos saberes a todos los educandos y hacerlos a todos sabedores de su papel como elementos que conforman la diversidad y que pueden nutrirse de ella, incluso si no forman parte de un grupo minoritario o de lo que se conoce como “lo otro” o “lo diferente”.

VI. Conclusiones

El objetivo central de este trabajo es, desde su planteamiento, ser una continuación y pasar a formar parte de esta construcción de conocimiento y este análisis crítico que se ha hecho a lo largo de los años a la Educación Básica Intercultural en México, esta entendida como la educación que se ha planteado con base en la diversidad que existe en este país y que, como se ha visto a lo largo de estas páginas, ha sido nombrada de formas diversas pero cuyos objetivos centrales se encuentran plasmados de forma más explícita y con un mejor entendimiento de la diversidad en este concepto de “lo intercultural”.

Sin embargo, es necesario acotar que este trabajo crítico y de investigación se realiza desde un ámbito politológico y de la Administración Pública; es decir, como proyectos políticos impulsados por grupos con ideologías e intereses específicos, insertos en un contexto sociopolítico nacional e internacional determinado y materializados en políticas públicas a través de instituciones con estructura y funciones propias.

Este análisis, que también ha buscado contener a los actores e ideologías que conforman el Sistema Educativo Nacional y de manera más específica, el contexto de la educación intercultural, si bien se enfoca en la cuestión administrativa y de gobierno, no pretende nunca dejar de lado el valor que tienen las iniciativas educativas o de cualquier otra índole que diversos grupos han iniciado con sus propios medios y que han demostrado a lo largo de los años que otras formas de hacer política son posibles.

Por el contrario, con esta visión crítica se busca también cuestionar si las acciones emprendidas por el gobierno han sido suficientes y han estado a la altura de estos grupos diversos y de sus iniciativas para visibilizarse, exigir su autonomía y, muchas veces, dotarse de los medios necesarios para suplir las carencias que el proyecto político del Estado-Nación no ha sabido satisfacer. Si bien el proyecto político educativo que aquí se analiza es el de un gobierno, un Estado-Nación y las instituciones formales a las que se suscribe, esto no implicará nunca que otras formas de organizarse y educarse no existen y no son igualmente importantes para el desarrollo del rumbo político nacional.

Con base en este último punto, también es importante resaltar que si bien estos grupos han iniciado sus propias estrategias educativas, la inclusión que han tenido en el planteamiento de un proyecto educativo nacional ha sido insuficiente, y no necesariamente por renuencia a participar de él, lo que ha tenido como resultado que los proyectos políticos y las políticas públicas que a partir de estos se plantean y que buscan impactar en la diversidad y la educación, vayan marcados por la ideología y los intereses de grupos específicos que pocas veces contienen una parte representativa, si es que contienen algo, de la diversidad existente en el país.

Con esto en mente, no es de extrañarse que la estrategia educativa en México muchas veces responde más a una corriente política y a los intereses —nacionales o internacionales— insertos en esta, que a un verdadero análisis de las necesidades de los educandos.

Por esta razón y otros factores propios de cada época que se han planteado a lo largo de este texto, nos encontramos que la educación intercultural, con cualquiera de los nombres que se le han dado a lo largo de la historia, ha sido utilizada como un concepto ambiguo, muchas veces poco definido y en otras simplemente se ha juzgado que su definición no es necesaria. A esta falta de definición se suman la falta de indicadores específicos para medir su correcta implementación, la poca participación de grupos minoritarios en su construcción y el poco enfoque en su transversalidad.

Independientemente de que, en este trabajo se hable de la interculturalidad como un adjetivo que se busca en la cuestión educativa, no hay que perder de vista que, si el objetivo de una educación intercultural es que esta sea un espacio de aprendizaje, visibilización e intercambio para la diversidad del país, sería ilógico que estos esfuerzos se concentraran solo en el salón de clases y que, por el contrario, es necesario que, a la par, se construya una realidad intercultural en la que cada ámbito de la vida del educando sea coherente con el ambiente diverso e intercultural que se experimenta en el salón de clases.

Como última parte de este escrito, el análisis que se realiza de lo que hasta ahora ha sido la Educación Básica Intercultural en el contexto de la 4T no busca, de ninguna forma, plantearla como una causa perdida y vaticinar a casi la mitad del sexenio, cuál será el rumbo de esta importante área de gobierno. Por el contrario, este trabajo busca ser crítico y analizar los documentos, acciones y en general el

proyecto político que hasta ahora se ha planteado y con base en la evidencia histórica que se ha compilado, hacer un análisis crítico del mismo.

Si bien muchas de las críticas a regímenes anteriores se han repetido en lo que concierne al sexenio lopezobradorista, también es importante plantear que el resultado de este sexenio en cuestión educativa e intercultural, dependerá de lo que decida hacerse, o no, en los próximos tres años. Sin embargo, más allá de cualquier sexenio o partido, es importante no perder de vista la potencial trascendencia de un concepto como la interculturalidad si se aplica correctamente en el ámbito educativo. Así, nuestra función, más allá de inclinaciones políticas, será siempre la del escrutinio y la crítica constructiva.

Más allá de pretender que las líneas de acción planteadas en el último inciso del capítulo V son la panacea contra el desgano con que hasta ahora se ha planteado un proyecto político basado en la interculturalidad, estas pretenden ser tan sólo los hilos sueltos a partir de los cuales se puede continuar tejiendo la gran tela que ha sido la crítica desde las ciencias sociales a la educación intercultural como proyecto político en México.

La crítica es vital para la construcción del conocimiento y este escrito no busca otra cosa que ser criticado, ser debatido y rebatido, pero siempre que estas réplicas lleven consigo un sentido de análisis que aporte cada vez más al proyecto que es la educación intercultural en México; e igualmente que este proyecto nunca estará del todo terminado, tampoco lo estará este texto, pero son esta construcción constante, el cambio necesario y la crítica objetiva los elementos sobre los que se han fundado todos los grandes avances en la historia de la humanidad; incompletos por su propia naturaleza humana, pero avances al fin.

Sin duda el camino hacia la construcción de un proyecto educativo intercultural en México es aún largo y se ha visto plagado de errores y de buenas intenciones sin un resultado palpable. No obstante, la lucha en pro del reconocimiento de las poblaciones minoritarias y principalmente, la lucha de estas por reclamar espacios de autonomía donde sus formas de vida y de conocer puedan expresarse y seguirse desarrollando, son pasos que deben sin duda reconocerse y replicarse.

La interculturalidad es un proyecto y una ideología que en países como México, fundados sobre la diversidad y el mestizaje, debieran ser primordiales e impulsarse por encima de cualquier otra estrategia adoptada de planteamientos internacionales.

Si bien su complejidad la hacen parecer una tarea inacabable, la realidad es que análisis como este y todos los textos en que este se basó, son sin duda recursos necesarios en un proyecto que, por su propia esencia, será inevitablemente construido por todos y se nutrirá de lo que cada uno tenga que decir.

La interculturalidad, más allá de cualquier definición de libro de texto o de proyecto de política pública, es la realidad que nos confronta día con día, permea cada una de las interacciones que tenemos como seres humanos y, al mismo tiempo, nos parece tan ajeno y tan lejano en cada uno de los ámbitos en que nos desarrollamos día con día, principalmente aquellos regulados por alguna autoridad estatal.

A pesar de ello, nuestra tarea, como científicos sociales, pero principalmente como miembros de grupos diversos y muchas veces minoritarios o en alguna condición de marginación, es actuar con la noción de que parte de nuestra responsabilidad cívica es sin duda reclamar, porque los espacios ocupados y regulados por el Estado reflejen la realidad de aquellos con los que convivimos a diario y en los que nos formamos.

Asimismo, es importante también, incluso si este punto se aleja de la cuestión central en este texto, reconocer y visibilizar los espacios que se construyen a diario lejos del gobierno del Estado-Nación y que son escenario de intercambios constantes y donde la diversidad se hace presente, muta y evoluciona con total libertad.

El objetivo de las políticas públicas es finalmente, adaptarse y servir a las necesidades de una población diversa y nunca, por el contrario, hacer que esta se adapte a aquellas. Idealmente, se desea que textos como este se conviertan en testimonios y en alicientes de la lucha por este reconocimiento, esta adaptación y este proyecto en el que todas las voces son valiosas, son escuchadas y son pieza en la construcción de un proyecto educativo, de nación y global cada vez más diverso, más incluyente y por lo tanto, más rico.

BIBLIOGRAFÍA

- Agenda intercultural para la educación nacional (B. Rodríguez, Compilador). (2018). *Agenda intercultural para la educación nacional*. INIDE-IBERO. Recuperado el 9 de septiembre de 2020 de <http://inide.iberomexico.mx/viejo/wp-content/uploads/2018/11/Agenda-intercultural-para-la-Educaci%C3%B3n-Nacional-1.pdf>
- Aguilar, R. (2014, septiembre 9). *Partido Encuentro Social (PES)*. Animal Político. Recuperado 2021 de <https://www.animalpolitico.com/lo-que-quiso-decir/partido-encuentro-social-pes/>
- Aguirre Beltrán, G. (1957). *El Proceso de Aculturación*. México: UNAM.
- Alcántara, A. (2008). Políticas Educativas y Neoliberalismo en México: 1982-2006. *Revista Iberoamericana de Educación*, (48). Recuperado el 20 de enero de 2021 de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie48a07.htm#:~:text=El%20Programa%20de%20Desarrollo%20Educativo,abierto%20la%20ciencia%2C%20la%20tecnolog%C3%ADa>
- Alonso, J. (2006). *La Otra Campaña Zapatista*. CIESAS. Recuperado el 6 de febrero de 2021 de <http://www.catedraalonso-ciesas.udg.mx/sites/default/files/laotracampanazapatista.pdf>
- Anderson, P. (2004). "Modernidad y Revolución". En *El debate Modernidad-Posmodernidad* (107-126). Buenos Aires: Retórica
- Archivo General de la Nación. (2017). #AGNRecuerda la creación de la SEP con José Vasconcelos. Recuperado en septiembre de 2020 de <https://www.gob.mx/agn/articulos/agnrecuerda-la-creacion-de-la-sep-con-jose-vasconcelos?idiom=es#:~:text=El%2022%20de%20octubre%20de,%C3%ADnea%20de%20trabajo%20que%20el>
- Aristegui Noticias. (2013, Diciembre 23). *Momentos clave tras el alzamiento del EZLN en 1994*. Recuperado en febrero de 2021 de <https://www.youtube.com/watch?v=ZIA-AZckqMM>
- _____ (2019, diciembre 2). *No nos oponemos a despenalización del aborto, pero no lo promovemos: AMLO*. Entérate. Aristegui Noticias. Recuperado en marzo de 2021 de <https://aristeguinoticias.com/0212/multimedia/no-nos-oponemos-a-despenalizacion-del-aborto-pero-no-lo-promovemos-amlo-enterate/>
- Asamblea General. (2004). *Segundo Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo*. ONU. Recuperado en 7 de junio 2021 de <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/LTD/N04/569/63/PDF/N0456963.pdf?OpenElement>
- _____ (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. ONU. Recuperado en octubre de 2020 de https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- _____ (2016). *Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. OEA. Recuperado en diciembre de 2020 de <https://www.oas.org/es/sadye/documentos/res-2888-16-es.pdf>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2018). *Visión y acción 2030*. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Recuperado en julio de 2020 de http://www.anui.es/media/docs/avisos/pdf/VISION_Y_ACCION_2030.pdf

- Badillo, L. F. (2013). Estructura Socioeconómica de México I: *Fascículo 3, el papel del Estado mexicano en la economía, el desarrollismo y el agotamiento del modelo desarrollista*. México: Colegio de Bachilleres.
- Banco Interamericano de Desarrollo. (1959). *Convenio Constitutivo Del Banco Interamericano de Desarrollo*. BID. Recuperado en abril de 2021 de http://www.oas.org/dil/esp/tratados_C-15_Convenio_constitutivo_del_Banco_Interamericano_de_Developmento.pdf
- _____ (2012). *Implementación de la Estrategia para el Desarrollo Indígena*. BID. Recuperado en abril de 2021 de [https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Implementaci%C3%B3n-de-la-Estrategia-para-el-Desarrollo-Ind%C3%ADgena-\(GN2387-5\)-Lecciones-de-la-revisi%C3%B3n-de-portafolio.pdf](https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Implementaci%C3%B3n-de-la-Estrategia-para-el-Desarrollo-Ind%C3%ADgena-(GN2387-5)-Lecciones-de-la-revisi%C3%B3n-de-portafolio.pdf)
- _____ (2020). *Fondo de Género y Diversidad. Características Principales*. Recuperado en enero de 2021 de <https://www.iadb.org/es/aboutus/trustfunds/Fund.cfm%3Flang%3Des%26query%3D%26displaytype%3D%26fund%3Dmgd%26pageid%3D0>
- Banco Mundial. (1991). *Manual de Operaciones del Banco Mundial. Directriz Operacional*. IFC. Recuperado en enero de 2021 de https://www.ifc.org/wps/wcm/connect/84381aac-db03-45b4-8885-c34220c6cd5a/OD420_Spanish.pdf?MOD=AJPERES&CVID=jkD0M6Y
- _____ (2020). *¿Quiénes somos?* Banco Mundial. Recuperado en enero de 2021 de <https://www.bancomundial.org/es/who-we-are>
- Bartra, A. y Otero, G. (2008). Movimientos indígenas campesinos en México: la lucha por la tierra, la autonomía y la democracia. En *Recuperando la tierra. El resurgimiento de movimientos rurales en África, Asia y América Latina* (401-428). Buenos Aires: CLACSO.
- Beck, U. (1997). *¿Qué es la Globalización?* España: Paidós. Recuperado en septiembre de 2020 de https://ocw.uca.es/pluginfile.php/1496/mod_resource/content/1/beckulrichqueeslaglobalizacion.pdf
- Bello, J., & Bonilla, F. (1984). *La educación indígena bilingüe bicultural en México y los factores que determinan su deserción escolar 1982-1984*. México: UNAM.
- Bello, J. (2007). *Educación y Pueblos Excluidos*. México: Senado de la República, LX Legislatura, Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM y Miguel Ángel Porrúa.
- _____ (2009). *El inicio de la educación bilingüe bicultural en las regiones indígenas en México*. México: X Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Bergel, M. (2019). Futuro, pasado y ocaso del «Tercer Mundo». *Nueva Sociedad*, Noviembre-Diciembre 2019 (284), NA. Recuperado en diciembre de 2020 de <https://nuso.org/articulo/futuro-pasado-y-ocaso-del-tercer-mundo/>
- Berman, M. (1988). *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. Madrid: Siglo XXI.
- Berner, Y. (2001). *Nuevo Enfoque al Problema de la Concentración y Distribución del Ingreso El Caso de México (1982-2000)*. México: UNAM. Recuperado en junio de 2020 de <http://www.economia.unam.mx/secss/docs/tesisfe/yvbsp/3.pdf>

- Bonfil Batalla, G. (1995). *El Etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización*. INAH-INI. Recuperado en marzo de 2021 de <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=13139>
- Borja, R. (2018). *Enciclopedia de la Política*. Recuperado en mayo de 2020 de <https://www.encyclopediadelapolitica.org/globalismo/>
- Camacho, S. (2001). Hacia una evaluación de la Modernización Educativa. Desarrollo y Resultados del ANMEB. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(13), 401-423. Recuperado en agosto de 2020 de <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v06/n013/pdf/rmiev06n13scB02n01es.pdf>
- Cámara de Diputados. (2021). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (Texto Vigente ed.). Cámara de Diputados. Recuperado en julio de 2021 de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2003). *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. Cámara de Diputados. Recuperado en julio de 2021 de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257_200618.pdf
- Carmona, D. (Actualizado 2021). El PRI pierde la mayoría absoluta en la Cámara de Diputados. *Memoria Política de México*. Recuperado en 2021 de <https://www.memoriapoliticademexico.org/Efemerides/9/01091997.html>
- Castro Sánchez, A. (2018, Agosto 01). *El día en que "se cayó el sistema" y ganó Salinas*. El Universal. Recuperado en 13 de diciembre de 2020 de <https://www.eluniversal.com.mx/colaboracion/mochilazo-en-el-tiempo/nacion/sociedad/el-dia-en-que-se-cayo-el-sistema-y-gano-salinas>
- Casullo, N. (2004). "Modernidad, biografía del ensueño y la crisis (introducción a un tema)". En *El debate Modernidad-Posmodernidad* (17-52). Buenos Aires: Retórica.
- Colosio, L. D. (1994, marzo 06). *Discurso de Luis Donaldo Colosio durante el acto conmemorativo del LXV Aniversario del PRI en el Monumento a la Revolución*. Bibliotecas.tv. Recuperado en julio de 2021 de <http://www.bibliotecas.tv/colosio/discursos/candidato06mar94.htm>
- Comandancia General del Ejército Zapatista de Liberación Nacional. (1993). *Primera Declaración de la Selva Lacandona*. Enlace Zapatista. Recuperado en mayo 2021 de <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/1994/01/01/primera-declaracion-de-la-selva-lacandona/>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2016). *La matriz de la desigualdad social en América Latina*. CEPAL. Recuperado en 2020 de https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/matriz_de_la_desigualdad.pdf
- _____ (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos: Avances y desafíos*. CEPAL. Recuperado en septiembre de 2020 de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44269/1/S1800949_es.pdf
- Comisión Estatal de Derechos Humanos de Nuevo León. (2008). *Pactos, Convenios y Tratados Internacionales suscritos y ratificados por México, incluyendo la Declaración de los Derechos Humanos*. CEDHNL. Recuperado en junio de 2021 de <https://www.cedhnl.org.mx/somos/legislacion/08.pdf>
- Comisión Estatal de Derechos Humanos Jalisco. (2021). *Principios Constitucionales en Materia de Derechos Humanos*. Comisión Estatal de Derechos Humanos Jalisco. Recuperado en junio de 2021 de http://cedhj.org.mx/principios_constitucionales.asp

- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2020). *Programa Institucional 2020-2024 de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación*. DOF. Recuperado en mayo de 2021 de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/558694/PI-2020-2024-mejoredu.pdf>
- Comité Clandestino Revolucionario Indígena-Comandancia General del Ejército Zapatista de Liberación Nacional. (2012, diciembre 21). *Comunicado Del Comité Clandestino Revolucionario Indígena-Comandancia General Del Ejército Zapatista De Liberación Nacional Del 21 De Diciembre Del 2012*. Enlace Zapatista. Recuperado en 2021 de <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2012/12/21/comunicado-del-comite-clandestino-revolucionario-indigena-comandancia-general-del-ejercito-zapatista-de-liberacion-nacional-del-21-de-diciembre-d-el-2012/>
- Concejo Mayor de Gobierno Comunal de Cherán 2018-2021. (2018). *Estructura Orgánica de Gobierno Comunal de Cherán K éri 2018-2021*. Concejo Mayor. Recuperado en 2021 de <http://concejomayor.gob.mx/gobierno.html>
- Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*. Recuperado en marzo de 2021 de https://www.google.com/search?q=wcefa&rlz=1CAOFPC_enMX856&oq=wcefa&aqs=chrome..69i57j0i30.1450j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8
- Congreso Nacional Indígena. (2017). *¿Qué es el CNI?* Congreso Nacional Indígena. Recuperado en 2021 de <https://www.congresonacionalindigena.org/que-es-el-cni/>
- Consejo Económico y Social. (2003). *Recomendaciones del Ex Relator al Relator Especial sobre la Situación de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales de los Indígenas, Rodolfo Stavenhagen*. ONU. Recuperado en julio de 2021 de <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2006/4357.pdf>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2018). Medición de la pobreza 2008-2018. En *Medición de la pobreza*. Recuperado en julio de 2021 de <https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza-2018.aspx>
- Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación. (Última actualización: agosto 2012). CNTE. Recuperado en junio de 2021 de <https://www.blogger.com/profile/10561188282917124746>
- Cruz Rueda, E. (2020, abril 1). Pueblos Indígenas de México contra el Tren Maya. *Debates Indígenas*. Recuperado en mayo de 2020 de <https://debatesindigenas.org/notas/34-pueblos-contr-el-tren-maya.html>
- Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas. (1940). *Memoria de la primera asamblea de filólogos y lingüistas*. Consejo de lenguas indígenas.
- Diario Oficial de la Federación. (1921). *Decreto estableciendo una Secretaría de Estado que se denominará Secretaría de Educación Pública*. DOF. Recuperado en 2020 de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/0144d6ee-7c42-459c-aa69-3b118939fd02/derecreto_sep.pdf
-
- (1948, diciembre 4). Ley que crea el Instituto Nacional Indigenista. En *LEYCO. Leyes Correlacionadas*. Recuperado en 2021 de <https://leyco.org/mex/fed/194.html#:~:text=LEY%20que%20crea%20el%20Instituto%20Nacional%20Indigenista.,que%20dice%3A%20Estados%20Unidos%20Mexicanos.&text=Se%20crea%20el%20Instituto%20Nacional,la%20capital%20de%20la%20Rep%C3%BAblica.>

- _____ (1973). *Ley Federal de Educación*. DOF. Recuperado en 2020 de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_29111973.pdf
- Dietz, G., y Mateos, L. (2016). Universidades interculturales en México: balance crítico de la primera década (Vol. 21). En *Revista mexicana de investigación educativa*. Recuperado en febrero de 2021 de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000300683
- _____ (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Dirección de Servicios de Investigación y Análisis. (2014). V Informe de Gobierno, Luis Echeverría Álvarez. En *Informes Presidenciales Luis Echeverría Álvarez* (pp. 250-330). Cámara de Diputados. Recuperado en noviembre de 2020 de <http://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/re/RE-ISS-09-06-14.pdf>
- Dirección General de Educación Indígena. (1999). *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las niñas y los niños indígenas*. SEP. Recuperado en octubre de 2020 de <https://es.slideshare.net/armandocauich/lineamientos-generales-para-la-educacion-intercultural-bilingue#:~:text=y%20hacerla%20realidad.-,Los%20Lineamientos%20Generales%20para%20la%20Educaci%C3%B3n%20Intercultural%20Biling%C3%BCe%20para%20las,a%20las%20prof>
- Duran García, K. (2005). *El Perfil del Migrante Mexicano*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Recuperado en 2020 de <https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/631900/33068001005970.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Eje Central. (2017, enero 9). *El mapa de la alternancia*. Eje Central. Recuperado en 2021 de <https://www.ejecentral.com.mx/el-mapa-de-la-alternancia/>
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional-Gobierno de México. (1995). *Los Acuerdos de San Andrés*. Versión bilingüe Español-Tsotsil. Gobierno del Estado de Chiapas. Recuperado en febrero de 2021 de https://komanil.org/BIBLIOTECA_VIRTUAL/Los_acuerdos_de_San_Andres.pdf
- El Financiero. (2018, junio 30). Hoy se cumplen 12 años del inicio del plantón de AMLO en Paseo de la Reforma. *El Financiero*. Recuperado en junio de 2021 de <https://www.elfinanciero.com.mx/nacional/hoy-se-cumplen-12-anos-del-inicio-del-planton-de-amlo-en-paseo-de-la-reforma>
- Farfán, G. (2017). *Políticas Económicas de México: La transición hacia un nuevo modelo de economía (1982-1988)*. México: FCPyS-UNAM. Recuperado en mayo de 2021 de <https://onedrive.live.com/view.aspx?cid=e9ccea58f5f76440&page=view&resid=E9CCEA58F5F76440!242&parId=E9CCEA58F5F76440!232&authkey=!AsgaRn6Qr4QTm00&app=PowerPoint>
- Fernandez, P. y Bejar, L. (1986). La década de los sesenta. En *Evolución del Estado Mexicano*. Tomo III (109-158). México: El Caballito.
- Foro Mundial sobre la Educación. (2000). *Informe Final*. UNESCO. Recuperado en 2021 de http://iin.oea.org/Cursos_a_distancia/Lectura%202017_disc.Dakar.pdf
- _____ (2015). *Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. UNESCO. Recuperado en mayo de 2021 de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Lima/pdf/INCHE_2.pdf

- Fundación Patrimonio Indígena MX. (2019). Casas de la Niñez Indígena. En *Casas de la Niñez Indígena*. Recuperado en enero de 2021 de <https://patrimonioindigenamx.org.mx/InformeAnual19/casas-de-la-ninez-indigena/>
- García Canclini, N. (1989). *Culturas Híbridas: Estrategias para entrar y salir de la Modernidad*. México: Grijalbo.
- García, D. (2018, septiembre 2). *El día que se rindió Japón a bordo de un acorazado*. El Universal. Recuperado en 2021 de <https://www.eluniversal.com.mx/colaboracion/mochilazo-en-el-tiempo/nacion/sociedad/el-dia-que-se-rindio-japon-bordo-de-un-acorazado>
- Gazcón, F. (2014, diciembre 20). *El "error de diciembre": inicio de una gran crisis*. Excelsior. Recuperado en mayo de 2021 de <https://www.dineroenimagen.com/2014-12-20/48207>
- Gobierno de la República. (2019). *Primer Informe de Gobierno, 2018-2019*. Gobierno de la República. Recuperado en diciembre de 2020 de <https://presidente.gob.mx/wp-content/uploads/2019/09/PRIMER-INFORME-DE-GOBIERNO-2018-2019.pdf>
- _____ (2020). *Segundo Informe de Gobierno 2019-2020*. Gobierno de la República. Recuperado en 2021 de <https://presidente.gob.mx/wp-content/uploads/2020/09/PRESIDENTE%20AMLO%20INFORME%20DE%20GOBIERNO%202019-2020.pdf>
- Gobierno de México. (2018, diciembre 5). *Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas*. Gobierno de México. Recuperado en abril de 2021 de <https://www.gob.mx/inpi/articulos/instituto-nacional-de-los-pueblos-indigenas>
- Guerra, B. (2001). *La Política Monetaria del Estado Mexicano en el Sector Externo de las Manufacturas: Un Estudio de la Elasticidad Precio de la Demanda ante los Efectos de una Devaluación*. UNAM. Recuperado en junio de 2021 de <http://www.economia.unam.mx/secss/docs/tesisfe/GuerraCBG/cap3.pdf>
- Gutiérrez, E. (2007). De las teorías del desarrollo al desarrollo sustentable. En *Trayectorias*, Año IX (25), 45-58.
- Habermas, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Alfaguara.
- Hernández Alonso, E. (2008). *Recuerdan LIV Aniversario de la Creación del Servicio de Promotores Culturales*. Comunicación de las Huastecas. ZuNoticia. Recuperado en octubre de 2020 de <https://www.zunoticia.com/recuerdan-liv-aniversario-de-la-creacion-del-servicio-de-promotores-culturales/>
- Herrera, M. (1983). Resistencia o imposición lingüística: Nota sobre el Instituto Lingüístico de Verano. *Comunicación y Cultura en América Latina*. UAM.10, 189-194.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2000). *XII Censo General de Población y Vivienda 2000*. INEGI. Recuperado en 2021 de <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2000/#Tabulados>
- _____ (2010). *Censo de Población y Vivienda 2010*. INEGI. Recuperado en 2021 de <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2010/#Tabulados>
- _____ (2015). Cuestionario para viviendas particulares habitadas y población. Encuesta Intercensal 2015. *Encuesta intercensal 2015*. Recuperado en mayo de 2021 de https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/intercensal/2015/doc/eic2015_cuestionario.pdf

- _____ (2020). Presentación de Resultados. *2020 Censo de población y vivienda*. INEGI. Recuperado en 2021 de https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ccpv/2020/doc/Censo2020_Principales_resultados_ejecutiva_EUM.pdf
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. (2018). *Programa Nacional de los Pueblos Indígenas 2018-2024*. INPI. Recuperado en abril de 2021 de <https://www.gob.mx/uploads/attachment/file/423227/Programa-Nacional-de-los-Pueblos-Indigenas-2018-2024.pdf>
- Instituto Nacional Electoral. (2018). *Sistema de Consulta de la Estadística de las Elecciones del Proceso Electoral 2017-2018*. SICEEN. Recuperado en 2021 de <https://siceen.ine.mx:3000/#/tablas-resultados>
- Juarez, P. (2020, marzo 23). *A 26 años del asesinato de Luis Donald Colosio: quién mató al candidato del PRI*. Infobae. Recuperado en octubre 11 de 2020 de <https://www.infobae.com/america/mexico/2020/03/23/a-26-anos-del-asesinato-de-luis-donald-colosio-quien-mato-al-candidato-del-pri/>
- Kimlycka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural: Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Paidós. Estado y Sociedad.
- La Tlacuila. (2015, diciembre 11). *Por fin se reconoce a los afromexicanos*. Animal Político. Recuperado en febrero de 2021 de <https://www.animalpolitico.com/codices-geek/por-fin-se-reconoce-a-los-afromexicanos/>
- Loeza, S. (2010). En la antesala del poder: 1994-2000. En *Acción Nacional: el apetito y las responsabilidades del triunfo* (pp. 157-196). El Colegio de México. Recuperado en mayo de 2021 de https://www.jstor.org/stable/j.ctv3dnpw6.9?seq=1#metadata_info_tab_contents
- López Obrador, A. M. (2018, abril 1). *Discurso AMLO al iniciar campaña en Ciudad Juárez, Chihuahua*. AMLO. Recuperado en julio de 2021 de <https://lopezobrador.org.mx/2018/04/01/discurso-de-amlo-al-iniciar-su-campana-en-ciudad-juarez-chihuahua/>
- _____ (2018, mayo 12). Presenta AMLO 10 compromisos por la educación en México. AMLO. Recuperado en 2021 de <https://lopezobrador.org.mx/2018/05/12/104356/>
- Martínez, A., et al. (2018). *Agenda Intercultural para la Educación Nacional*. México: CGEIB. Recuperado en noviembre de 2020 de <https://eib.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2018/11/versiocc81n-final20nov.pdf>
- Martínez Huerta, D. (2019, marzo 20). *La reforma educativa de AMLO "tacha" todo lo escrito por Peña Nieto*. Expansión. Recuperado en junio de 2021 de <https://politica.expansion.mx/congreso/2019/03/20/la-reforma-educativa-de-amlo-tacha-todo-lo-escrito-por-pena-nieto>
- Medin, T. (1982). *El minimato presidencial: historia política del Maximato (1928-1935)*. México: ERA.
- _____ (1982). *Ideología y Praxis del Cardenismo*. México: Siglo XXI.
- Méndez, E. (2018, mayo 2). *Marichuy dice no a AMLO*. Excélsior. Recuperado en mayo de 2021 de <https://www.excelsior.com.mx/nacional/marichuy-dice-no-a-amlo/1236347>
- Mendoza, G. (2019). *La "Agenda intercultural para la educación nacional" y su mención en el Informe de Gobierno*. Nexos. Recuperado en julio de 2020 de <https://educacion.nexos.com.mx/?p=1907>

- Meyer, L. (1976). El primer tramo del camino. En *Historia General de México* (1183-1272). México: El Colegio de México.
- Michaels, A. (1971). Las elecciones de 1940. En *Historia Mexicana*, vol. XXI. México: El Colegio de México.
- Montemayor, C. (2003, mayo 25). *Adiós al INI*. La Jornada. Recuperado en marzo de 2021 de <https://www.jornada.com.mx/2003/05/25/012a1pol.php?printver=1&fly=>
- Movimiento de Regeneración Nacional. (2021). *Historia de MORENA*. MORENA Sonora. Recuperado en 2021 de <https://morenasonora.org/historia-morena/>
- Naciones Unidas. (1945). *Carta de las Naciones Unidas*. Naciones Unidas. Recuperado en octubre de 2020 de <https://www.un.org/es/sections/un-charter/introductory-note/index.html>
- Naciones Unidas México. (2019, diciembre 19). *El proceso de consulta indígena sobre el Tren Maya no ha cumplido con todos los estándares internacionales de derechos humanos en la materia: ONU-DH*. Naciones Unidas México. Recuperado en mayo de 2021 de <https://www.onu.org.mx/el-proceso-de-consulta-indigena-sobre-el-tren-maya-no-ha-cumplido-con-todos-los-estandares-internacionales-de-derechos-humanos-en-la-materia-onu-dh/>
- Organización de Estados Americanos. (1948). *Carta de Organización de los Estados Americanos*. OEA. Recuperado en 2020 de http://www.oas.org/es/sla/ddi/docs/tratados_multilaterales_interamericanos_A-41_carta_OEA.pdf
- _____ (1948). *Carta Internacional Americana De Garantías Sociales o Declaración De Los Derechos Sociales Del Trabajador*. OEA. Recuperado en octubre de 2020 de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/TreatInt/Derechos%20Humanos/OTROS%2001.pdf>
- _____ (s.f.). *Estados Miembros*. Acerca de la OEA. Recuperado en 3 de noviembre de 2020 de https://www.oas.org/es/acerca/estados_miembros.asp#:~:text=Los%20siguientes%20veinti%C3%BA%20pa%C3%ADses%20se,Per%C3%BA%2C%20Rep%C3%BAblica%20Dominicana%2C%20Uruguay%20y
- _____ (s.f.). Quiénes somos. Acerca de la OEA. Recuperado en noviembre de 2020 de http://www.oas.org/es/acerca/quienes_somos.asp
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. ONU. Recuperado en octubre de 2020 de https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- _____ (2011, junio). *Sistema de las Naciones Unidas*. ONU Chile. Recuperado en noviembre de 2020 de <http://www.onu.cl/es/wp-content/uploads/2011/05/organigramaONU.pdf>
- _____ (2013). *Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos*. ONU. Recuperado en 2021 de https://www.inali.gob.mx/pdf/Dec_Universal_Derechos_Linguisticos.pdf
- _____ (2020). *Estados Miembro*. ONU. Recuperado en 2021 de <https://www.un.org/es/member-states/index.html>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1954). *Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza*. UNESCO. Recuperado en noviembre de 2020 de http://www.tolerancia.org/upimages/Manifiestos/unesco_1953_spanish.pdf

- _____ (2000, septiembre 21-22). Meeting Of The Experts Committee On The Strengthening Of Unesco's Role In Promoting Cultural Diversity In The Context Of Globalization. UNESDOC. Recuperado en noviembre de 2020 de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000122895>
- _____ (2001). Déclaration Universelle De L'UNESCO Sur La Diversité Culturelle. ONU. Recuperado en noviembre de 2020 de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127160.nameddest=page7>
- _____ (2013). Recomendación Sobre La Promoción Y El Uso Del Plurilingüismo Y El Acceso Universal Al Ciberespacio. ONU. Recuperado en diciembre de 2020 de https://en.unesco.org/sites/default/files/spa_-_recommandation_concerning_the_promotion_and_use_of_multilingualism_and_universal_access_to_cyberspace.pdf
- Organización Internacional del Trabajo. (1957). *Convenio sobre poblaciones indígenas y tribales*. OIT. Recuperado en octubre de 2020 de http://www.oas.org/dil/esp/afrodescendientes_instrumentos_internacionales_convenio_107.pdf
- _____ (1989). *Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales*. OIT.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). *El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias*. OCDE. Recuperado en marzo de 2021 de <https://www.oecd.org/education/El-trabajo-de-la-ocde-sobre-educacion-y-competencias.pdf>
- _____ (s.f.). La OCDE. OCDE. Recuperado en abril de 2021 de <http://www.oecd.org/centrodemexico/46440894.pdf>
- Ortiz de Zarate, R. (2018, julio 2). *Carlos Salinas de Gortari*. Barcelona Centre for International Affairs. Recuperado en 2020 de https://www.cidob.org/biografias_lideres_politicos/america_del_norte/mexico/carlos_salinas_de_gortari
- Panizza, F. (2009): *El populismo como espejo de la democracia*. Buenos Aires: FCE.
- Parametría. (2013). *Confianza en Instituciones*. Parametría. Recuperado en 2021 de <http://www.parametria.com.mx/DetalleEstudio.php?E=4480>
- Partido Revolucionario Institucional. (2006). *Documentos Históricos*. PRI. Recuperado en octubre de 2020 de http://americo.usal.es/oir/opal/documentos/mexico/partidos_politicos/PRI/PRI-Documentos%20hist%C3%B3ricos.pdf
- Pineda, R. (julio-diciembre 2012). *El Congreso Indigenista de Pátzcuaro, 1940: una nueva apertura en la política indigenista de las Américas*. *Baukara*, 2, 10-28.
- Polleit, T. (2017). *La diferencia básica entre globalismo y globalización económica: Uno es lo opuesto del otro*. *Economía Austriaca y Filosofía de la Libertad*. Centro Mises. Recuperado en febrero de 2020 de <https://www.mises.org/es/2017/11/la-diferencia-basica-entre-globalismo-y-globalizacion-economica-uno-es-lo-opuesto-del-otro/>
- Presidencia de la República. (1983). *El Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988*. México: Diario Oficial de la Federación.
- _____ (1989). *Decreto por el que se aprueba el Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994*. Diario Oficial de la Federación. Recuperado entre mayo y junio de 2021 de <http://www.coespo.sonora.gob.mx/documentos/Normatividad/PND/PND%201989-1994.pdf>

- _____ (1992). *Acuerdo Nacional para modernizar la educación básica*. Diario Oficial de la Federación. Recuperado entre mayo y junio de 2021 de [sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf)
- _____ (1993). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación. Recuperado entre mayo y junio de 2021 de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- _____ (1995). *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000*. Diario Oficial de la Federación. Recuperado entre mayo y junio de 2021 de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4874791&fecha=31/05/1995
- _____ (2001). *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*. Diario Oficial de la Federación. Recuperado entre mayo y junio de 2021 de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=766335&fecha=30/05/2001
- _____ (2002). *Decreto por el que se aprueba el diverso por el que se adiciona el artículo 3o., en su párrafo primero, fracciones III, V y VI, y el artículo 31 en su fracción 1, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. DOF. Recuperado entre mayo y junio de 2021 de https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/cpeum/decretos_reformas/2016-12/00130170.pdf
- _____ (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. Cámara de Diputados. Recuperado entre mayo y junio de 2021 de <https://www.cefp.gob.mx/intr/edocumentos/pdf/cefp/cefp0962007.pdf>
- _____ (2012). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Gobierno de la República. Recuperado entre mayo y junio de 2021 de <https://observatorioplanificacion.cepal.org/sites/default/files/plan/files/MexicoPlanNacionaldeDesarrollo20132018.pdf>
- _____ (2013). *Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. DOF. Recuperado entre mayo y junio de 2021 de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/pdf/promulgacion_dof_26_02_13.pdf
- _____ (2018). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. Presidencia de la República.
- _____ (2019). *Decreto por el que se expide la Ley Reglamentaria del Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación*. Presidencia de la República. Recuperado entre mayo y junio de 2021 de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573859&fecha=30/09/2019
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2013). *Sistematización de Prácticas Paradigmáticas de la Educación Indígena en México*. ONU.
- _____ (2018). *Human Development Reports. United Nations Development Programme*. Recuperado en noviembre de 2020 de <http://hdr.undp.org/en/indicators/137506#>
- Ramos, R. (2016, diciembre 4). *Resultados de la Reforma Educativa*. El Economista. Recuperado en 2021 de <https://www.economista.com.mx/politica/Resultados-de-la-Reforma-Educativa-20161204-0063.html>

- Reyes, G. (julio-diciembre 2001). Principales Teorías sobre el Desarrollo Económico y Social. En *Nómadas*, 4. Madrid: Universidad Complutense.
- Rey Romay, B. et al. (1990). *Vigencia del Cardenismo*. México: Instituto de Investigaciones Económicas. México: UNAM.
- Roitman, M. (2005). *Las Razones de la Democracia en América Latina*. Siglo XXI.
- Rojas, B. (1980). La sucesión presidencial de 1934 y la Familia Revolucionaria. En *Relaciones*. México: El Colegio de Michoacán.
- Rosenbloom, D. (1999) *La teoría de la Administración Pública y la separación de poderes en Administración Pública: El estado actual de la disciplina*. (coords. Lymm, Naomi B. y Wildavsky). Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ruiz Cuellar, G. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 51-60. Recuperado en 2021 de <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217024398004.pdf>
- Schmelkes, S. (2009). *El Impacto Del Programa Oportunidades Sobre La Educación De La Población Indígena Una Exploración Con Base En Estadísticas Oficiales*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado en mayo de 2021 de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_12/ponencias/0444-F.pdf
- Secretaría de Asuntos Migratorios, Partido Revolucionario Institucional. (2014, marzo 4). *4 de Marzo de 1929: Fundación Del Partido Nacional Revolucionario*. Secretaría de Asuntos Migratorios. Recuperado en marzo de 2021 de <http://migrantes.pri.org.mx/Efemerides/Efemeride.aspx?y=871>
- Secretaría de Gobernación. (2001). *Decreto por el que se aprueba el diverso por el que se adicionan un segundo y tercer párrafos al artículo 1o, se reforma el artículo 2o, se deroga el párrafo primero del artículo 4o; y se adicionan un sexto párrafo al artículo 18, y un último párrafo a la fracción tercera del artículo 115 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. DOF. Recuperado el 6 de noviembre de 2020 de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_151_14ago01_ima.pdf
- Secretaría de la Defensa Nacional. (2014, marzo 11). *Creación del Servicio Militar Nacional*. SEDENA. Antecedentes Históricos. Recuperado en 2021 de <http://transparencia.sedena.gob.mx/servicio-militar-nacional/antecedentes-historicos/creacion-del-servicio-militar-nacional.html#:~:text=El%20d%C3%ADa%2019%20de%20agosto,este%20servicio%20con%20los%20j%C3%B3venes>
- Sen, A. (1999). *El desarrollo como libertad*. Oxford: Oxford University Press.
- Subirats, E. (2004). Transformaciones de la cultura moderna. En *El debate modernidad-posmodernidad* (155-163). Buenos Aires: Retórica.
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2021). *La SCJN invalida diversos artículos de la Ley General de Educación por falta de consulta previa*. Recuperado en 2021 de <https://www.internet2.scjn.gob.mx/red2/comunicados/noticia.asp?id=6497>
- Tello Díaz, C. (2014, enero 9). *La transformación del EZLN*. Milenio. Recuperado en 2021 de <https://www.milenio.com/opinion/carlos-tello-diaz/carta-de-viaje/la-transformacion-del-ezln>

- Thelen, K. y Steinmo, S. (1992). Historical Institutionalism in Comparative Analysis. En *Structuring Politics: Historical Institutionalism in Comparative Analysis* (1-28). Cambridge: University of Cambridge.
- Ugartechea Salmerón, O. A. (2017, julio 10). *Breve historia de la defensa del bosque y la insurrección en Cherán*. México: Ecología Política. Recuperado en agosto de 2021 de <https://www.ecologiapolitica.info/?p=9780>
- Valentin, R. (2012, marzo-abril 2012). *El proyecto político de Ernesto Zedillo y su relación con el PRI*. El Cotidiano (172), 52-59. Recuperado en julio de 2020 de <https://www.redalyc.org/pdf/325/32523118006.pdf>
- Verastegui, B. (2010). *Estructura Socioeconómica de México: 1982-1988 Miguel De la Madrid Hurtado*. Recuperado en junio de 2020 de <http://estructurasocioeconomicademexicosaeiti.blogspot.mx/2012/06/1982-1988-miguel-de-la-madrid-hurtado.html>
- Viano, C. (2004). Los paradigmas de la modernidad. En *El debate Modernidad-Posmodernidad* (141-154). Buenos Aires: Retórica.
- Vollenweider, C. (2016, junio 22). *Represión e impunidad en México: la matanza de Nochixtlán*. Telesur. Recuperado en enero de 2021 de <https://www.telesurtv.net/opinion/Represion-e-impunidad-en-Mexico-la-matanza-de-Nochixtlan--20160622-0024.html>
- Warman, A. (1984, septiembre 1). *México ahora*. Nexos. Recuperado en 2021 de <https://www.nexos.com.mx/?p=4396>
- Zolla, C. y Zolla E. (2004). *Los pueblos indígenas de México, 100 preguntas*. UNAM. Recuperado en diciembre de 2020 de <http://www.nacionmulticultural.unam.mx/100preguntas/>

GLOSARIO

Aculturación: Proceso de cambio que tiene su origen en el conflicto que surge del contacto entre elementos opuestos de dos culturas antagónicas.

Agencias de Cooperación: Agrupaciones que, como su nombre lo indica, han servido como mediadoras en la creación de acuerdos y tratados entre países, buscando que estos cooperen para un fin común.

Competencias: Capacidad de responder a diferentes situaciones que implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes).

Corporativización: Intervención Estatal en corporaciones u organizaciones sociales de diversa índole.

Corriente Cívica: Adjetivo dado al proyecto de gobierno de Vicente Fox durante sus primeros años, en el que pone especial atención en crear políticas públicas enfocadas a la población que hizo posible la transición partidista: la sociedad civil.

Cultura: Características compartidas de una comunidad intergeneracional, más o menos completa institucionalmente, que ocupa un territorio o una patria determinada y comparte un lenguaje y una historia específicas.

Desarrollo: Crecimiento o evolución de un grupo específico que contempla factores sociales, civiles, políticos e incluso tecnológicos, de la mano con los factores económicos.

Diversidad: Condición de algo que se nutre o se compone de dos o más elementos distintos entre sí.

Equidad: Condición en la que, con el fin de que exista una igualdad de circunstancias, se da a cada individuo o sector contemplado los recursos necesarios según su condición o contexto propios.

Etnodesarrollo: Ejercicio de la capacidad social de un pueblo para construir su futuro, aprovechando para ello las enseñanzas de su experiencia histórica y los

recursos reales y potenciales de su cultura, de acuerdo con un proyecto que se defina según sus propios valores y aspiraciones.

Globalidad: Contacto e intercambio entre los grupos que componen la diversidad mundial.

Globalismo: Según Ulrich Beck, concepción según la cual el mercado mundial desaloja o sustituye al quehacer político; es decir, la ideología del dominio del mercado mundial o la ideología del liberalismo.

Globalización: Proceso en virtud del cual se da un intercambio a distintos niveles entre Estados Nacionales y los cambios que este genera.

Igualdad: Condición en la que todos los individuos o sectores contemplados reciben los mismos recursos o estímulos.

Índice de Retención-Aprobación Educativa: Número de alumnos que fueron promovidos de año en comparación con los que iniciaron el ciclo escolar.

Indigenismo Estatal: Corriente de pensamiento en la que el Estado se apropia de “lo indígena” y lo resignifica, no ya como características propias de individuos y grupos en constante evolución, sino como una expresión de un pasado comunitario que debe disolverse para dar paso a una identidad nacional homogénea.

Instituciones: “Reglas del juego” que rigen cualquier interacción humana y que surgen de acuerdos tácitos o implícitos entre dos o más individuos.

Intercultural: Del prefijo “inter”, entre, este concepto no sólo reconoce que existen al menos dos culturas distintas con características propias, sino que además se tiene plena conciencia de que estas llevan a cabo cierto tipo de intercambio entre ellas.

Método de Enseñanza Directo: Estrategia educativa en la que se busca enseñar un idioma, que no sea la lengua madre del alumnado, a través de su uso cotidiano y la repetición.

Método de Enseñanza Indirecto: Estrategia educativa en la que se realiza un acercamiento con la población de educandos aprendiendo y apropiándose de su lengua materna para, a través de ella, enseñar la lengua objetivo.

Mito del Indígena: Percepción o ideología basada en dos concepciones principales: la primera es que el indígena como individuo es sólo parte del pasado compartido del mexicano; la segunda, que surge a raíz de la primera, presenta la idea de que, al ser el indígena un personaje de libros de historia, ya no es posible su evolución individual dentro del mundo moderno, sino sólo como parte de una identidad nacional homogénea.

Modernidad: Momento dentro del que se concibe lo moderno.

Modernismo: Movimiento social y principalmente artístico identificado principalmente entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX y cuyo impacto se vio reflejado en diversas disciplinas como la arquitectura, la pintura y por supuesto, la literatura. Este movimiento surge como una expresión necesaria de las diversas vivencias y experiencias que el proceso modernizador genera en el individuo.

Modernización: Proceso a través del cual se busca la consecución de la Modernidad.

Moderno: Carácter de aquello que se aleja de concepciones viejas o caducas, generalmente representadas por el pensamiento teológico y que las sustituye por el pensamiento a través y en búsqueda de la razón. Dentro de lo moderno se considera como elementos centrales a la ya mencionada razón y al individuo, como sujeto que la busca y se vale de ella para alcanzar un estadio de plenitud.

Monocultural: “Mono” derivado del vocablo griego $\mu\omicron\upsilon\upsilon\omicron$, cuyo significado es solo o único; refiere a la idea de que, sólo existe (o se reconoce) una cultura para un grupo determinado de individuos, este definido por territorio, gobierno u otra característica asignada.

Multicultural/Pluricultural: Entendidos como sinónimo, Multi (muchos) y Pluri (más de uno), hacen referencia a la noción de que, dentro de un determinado grupo de individuos, se tiene conciencia de por lo menos dos culturas; existen al menos dos grupos con características específicas que hacen necesario su reconocimiento como pueblos separados. Cabe aclarar que este reconocimiento no significa que estas dos o más culturas se reconozcan en igualdad de condiciones.

Multiculturalismo transversal: Corriente del multiculturalismo que sostiene que este no debe limitarse al ámbito educativo, por el contrario, buscará no sólo hacer patentes las diferencias existentes entre grupos, sino que también busca que, frente a este diálogo entre grupos, se cuestionen las realidades económicas, políticas y militares, entre otras, que actualmente condicionan dicho diálogo.

Política pública: Acción por parte del gobierno en respuesta a una necesidad o problemática de la población.

Populismo: Concepto que tiene como elemento central una visión dicotómica que opone al “pueblo” frente a cierto tipo de poder opresor (ya sea el Estado, el orden político, la oligarquía económica, un grupo étnico o el sistema partidario). Este opresor se plantea como la amenaza externa de la cual el pueblo debe protegerse y ser protegido.

Transversalidad: Carácter de una iniciativa, concepto o ideología que cruza o impacta distintos ámbitos del actuar humano.

GLOSARIO DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS

4T: Cuarta Transformación

ALPRO: Alianza para el Progreso

AMLO: Andrés Manuel López Obrador

ANPIBAC: Alianza Nacional de Profesores Indígenas Bilingües

BID: Banco Interamericano de Desarrollo

BM: Banco Mundial

CDI: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas

CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe

CFE: Comisión Federal de Electricidad

CGEIB: Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe

CIG: Concejo Indígena de Gobierno

CNI: Congreso Nacional Indígena

CNPI: Consejo Nacional de los Pueblos Indios

CNTE: Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación

COCEI: Coalición Obrero Campesino Estudiantil del Istmo

CODECO: Comité de Organización y Consulta para la Unión de Pueblos de las Sierras del Norte de Oaxaca

CODREMI: Comité Coordinador para la Defensa de los Recursos Naturales, Humanos y Culturales de la región Mixe

CONEVAL: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social

CURP: Clave Única de Registro de Población

DGEI: Dirección General de Educación Indígena

DOF: Diario Oficial de la Federación

EEUU: Estados Unidos de América

EIB: Educación Intercultural Bilingüe

ENADIS: Encuesta Nacional sobre Discriminación

ENAPI: Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia

ENEI: Estrategia Nacional de Educación Inclusiva

ENLACE: Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares

EPN: Enrique Peña Nieto

EZLN: Ejército Zapatista de Liberación Nacional

FLACSO: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

FMI: Fondo Monetario Internacional

IDH: Índice de Desarrollo Humano
IFE: Instituto Federal Electoral
IIE: Instituto de Investigaciones en Educación
III: Instituto Interamericano Indigenista
ILV: Instituto Lingüístico de Verano
INALI: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas
INE: Instituto Nacional Electoral
INEE: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI: Instituto Nacional de Estadística y Geografía
INI: Instituto Nacional Indigenista
INPI: Instituto Nacional de Pueblos Indígenas
ISSSTE: Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado
LFE: Ley Federal de Educación
LGE: Ley General de Educación
MANDE: Modelo de Atención de Quejas, Sugerencias y Felicitaciones
MC: Movimiento Ciudadano
MEJOREDUC: Comisión Nacional para la Mejora de la Educación
MERCOSUR: Mercado Común del Sur
MORENA: Movimiento de Regeneración Nacional
NEM: Nueva Escuela Mexicana
OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
ODRENASIJ: Organización para la Defensa de los Recursos Humanos y el Desarrollo Social Sierra de Juárez
OEA: Organización de los Estados Americanos
OECE: Organización Europea para la Cooperación Económica
OIT: Organización Internacional del Trabajo
OMC: Organización Mundial del Comercio
ONG: Organización No Gubernamental/ Organismo No Gubernamental
ONU: Organización de las Naciones Unidas
OPINAC: Organización de Profesionistas Nahuas A.C.
OTAN: Organización del Tratado del Atlántico Norte
PADEI: Programa para la Atención de la Diversidad de la Educación Indígena
PAPEM: Programa para la Atención Educativa de la Población Escolar Migrante
PFSEE: Programa de Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial
PAN: Partido Acción Nacional

PANAL: Partido Nueva Alianza

PDE: Programa de Desarrollo Educativo

PES: Partido Encuentro Social (ahora Partido Encuentro Solidario)

PIB: Producto Interno Bruto

PIEE: Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa

PIRE: Programa Inmediato de Reordenamiento Económico

PND: Plan Nacional de Desarrollo

PNR: Partido Nacional Revolucionario

PNUD: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

PRD: Partido de la Revolución Democrática

PRI: Partido Revolucionario Institucional

PRM: Partido de la Revolución Mexicana

PROBEM: Programa Binacional de Educación Migrante

ProNaIEDH: Programa Nacional de Educación en Derechos Humanos

PSE: Programa Sectorial de Educación

PSSEP: Programa Sectorial de la Secretaría de Educación Pública

PT: Partido del Trabajo

PUIC-UNAM: Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad

SCJN: Suprema Corte de Justicia de la Nación

SEGOB: Secretaría de Gobernación

SEMV: Seminario de Educación Multicultural en Veracruz

SEN: Sistema Educativo Nacional

SEP: Secretaría de Educación Pública

SINDIS: Sistema Nacional de Información sobre Discriminación

SNTE: Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación

TELMEX: Teléfonos de México S.A.B. de C.V.

TLCAN: Tratado de Libre Comercio de América del Norte

UNAM: Universidad Nacional Autónoma de México

UNESCO: (Por sus siglas en inglés) Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

URSS: Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas

ÍNDICE DE TABLAS Y ESQUEMAS

TABLA 1. Tratados, Pactos y Convenios Internacionales firmados por México (1920-1999)	63
TABLA 2. Índice de Desarrollo Humano en México (2000-2018)	104
TABLA 3. Población Nacida en México residente en EEUU por grupo de edad	122
TABLA 4. Índice de Retención-Aprobación (1998, 2002, 2005)	136
ESQUEMA 1. Estructura Orgánica de Gobierno Comunal de Cherán K'eri 2018-2021	154
ESQUEMA 2. Comparativa de puntos centrales referentes a Educación Básica Intercultural entre el Primer y Segundo Informe de AMLO	191

ÍNDICE GENERAL

SUMARIO	1
AGRADECIMIENTOS	3
I. Introducción	7
II. Cómo percibimos al mundo	15
2.1 Lo Diverso	16
2.1.1 ¿Qué es la Cultura?	18
2.1.2 Las formas en las que se conciben las culturas y sus relaciones entre sí	19
2.2 Lo Moderno	23
2.3 Lo Global	30
III. La educación indígena como proyecto político en la historia de México (1921-2000)	37
3.1 La Educación en el Marco de las Instituciones	40
3.2 El Indigenismo Estatal	45
3.3 Primeros Pasos del Bilingüismo	48
3.4 Influencia Internacional y “lo indígena” como proyecto político	55
3.5 La Educación Bilingüe en el contexto del Desarrollo	67
3.6 El Rescate económico por encima de la condición social	77
3.7 El Ejército Zapatista de Liberación Nacional y su impacto	88
IV. Condiciones para la Educación Intercultural en la actualidad	95
4.1 Contexto Internacional	97
4.1.1 Agencias de Cooperación	98
a) Organización de las Naciones Unidas	98
aa) Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo	102
ab) Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura	107
b) Organización de los Estados Americanos	112
4.1.2 Entidades Económicas	116
a) Organización de las Naciones Unidas	117
b) Banco Interamericano de Desarrollo	124
c) Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos	126
4.2 Contexto Nacional	129
4.2.1 Instituciones Gubernamentales	130
4.2.2 Organismos No Gubernamentales	147
a) Organizaciones Indígenas	148
4.2.3 Instituciones Educativas	155

V. La Educación Básica Intercultural en el sexenio de	
Andrés Manuel López Obrador	157
5.1 Movimiento de Regeneración Nacional	157
5.2 “Lo indígena” como eje en la campaña y gobierno de AMLO	158
5.3 La Cuarta Transformación	166
5.3.1 Reformas Constitucionales	167
5.3.2 Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024	168
5.3.3 Programa Sectorial de Educación 2020-2024	171
5.3.4 Ley General de Educación	173
5.3.5 La Nueva Escuela Mexicana	176
5.3.6 Estrategia Nacional de Educación Inclusiva	178
5.3.7 Instituto Nacional de Pueblos Indígenas	181
5.3.8 Secretaría de Educación Pública	184
5.3.9 Comisión Nacional para la Mejora de la Educación	185
5.4 La Educación Básica Intercultural a dos años del sexenio	188
5.4.1 Libertad e Igualdad	195
5.4.2 Derecho a la Educación	197
5.4.3 Programas Sociales	199
5.5 Crítica General a la propuesta educativa e intercultural en el sexenio 2018-2024	200
5.6 Líneas de Acción hacia una Educación Básica Intercultural	202
VI. Conclusiones	205
BIBLIOGRAFÍA	209
GLOSARIO	221
GLOSARIO DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS	225
ÍNDICE DE TABLAS Y ESQUEMAS	229