



DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Consecuencias de la diversidad cultural en el sistema educativo en México: Indigenismo y educación inclusiva“

verfasst von / submitted by

Katarina Dvorsky

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2018 / Vienna, 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 353 299

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Spanisch UF Psychologie und
Philosophie

Betreut von / Supervisor:

ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Robert Tanzmeister

Agradecimientos

La elaboración de este trabajo de fin de carrera universitaria no hubiera sido posible sin el apoyo y la ayuda de varias personas especiales.

En primer lugar, quiero expresar mis agradecimientos a profesor Robert Tanzmeister, que dedicó su valioso tiempo a la supervisión de mi trabajo. Le agradezco sus sugerencias y críticas, que me permitieron finalizar mis investigaciones con éxito.

Les agradezco a mis padres su profundo apoyo y amor. Gracias por confiar siempre en mí, por motivarme en tiempos difíciles y por brindarme la oportunidad de avanzar con mis estudios.

Andrés, el apoyo que recibí de tu parte no puede expresarse en palabras. Nunca dejaste de creer en mí y en mis sueños. Tú siempre estabas a mi lado y nunca perdiste la paciencia en este tiempo agotador. Me levantaste el ánimo cuando lo necesitaba y me ayudaste en todo lo que pudiste. Gracias por tu amor.

También quiero dedicar unas líneas a mi querida amiga Melissa Corzo, con la que compartí mis experiencias viajando por Latinoamérica. Gracias por vivir conmigo tiempos inolvidables en tu país, México, y por enseñarme sus rincones más bellos. En ti encontré una persona de confianza, que me abrió la oportunidad de conocer un mundo que nunca imaginé que fuera tan peculiar. Gracias por estar siempre ahí y por seguir soñando conmigo.

Gracias, Sarah, Kathi, Conni, Tana, Ko y Oli, por vivir conmigo tiempos buenos y malos. Por las charlas nocturnas, las risas y las lágrimas que compartimos.

Finalmente, estoy más que agradecida por haber podido tener la posibilidad de participar en el programa de intercambio universitario en la Universidad Nacional de México. Ha sido la experiencia más importante para mi desarrollo académico y personal.

Contenido

1. Introducción.....	5
11.1. Métodos utilizados	7
2. Desarrollo histórico.....	9
2.1. Desarrollo del indigenismo	10
2.2. Definición de lo indio	13
2.3. Nueva relación entre la nación mexicana y los pueblos indígenas – Revalorización del ser indio	18
3. El mundo indígena	19
3.1. Estructura familiar en la vida comunitaria indígena	19
3.2. Cosmovisión y Filosofía indígena	21
4. Política lingüística	22
4.1. Resumen de la distribución de los pueblos y lenguas indígenas en México	27
4.2. Bilingüismo (Diglosia) en México	28
5. Educación indígena.....	32
5.1. Desarrollo histórico	33
5.2. Formación de los maestros indígenas	36
5.2.1. Papel del docente indígena.....	39
5.3. Desarrollo del movimiento indígena: EZLN	41
5.3.1. Educación zapatista	42
6. Escuelas nacionales y la educación zapatista e indígena.....	44
6.1. El sistema educativo nacional mexicano	44
6.1.1. Esquema del modelo educativo para la educación obligatoria	45
6.2. Comparación entre las educaciones zapatista y nacional	46
6.3. Propuestas para la educación indígena actual	48
7. El bilingüismo como medio de educación	50
7.1. Modelo bilingüe – bicultural	52
7.2. Modelo bilingüe – intercultural	54
7.2.1. Ejemplo: Programa de la Lengua Jñatjo/Jñatrjo (Mazahua)	56

7.2.2.	Contenidos del Programa de la Lengua Jñatjo/Jñatrjo (Mazahua)	58
7.2.3.	Los docentes.....	59
7.2.4.	Resumen de los contenidos de los materiales educativos.....	60
8.	Acercamientos críticos hacia el sistema educativo nacional e indígena en México	60
8.1.	Crítica hacia el modelo bilingüe – bicultural	64
8.2.	Crítica hacia el sistema educativo bilingüe – intercultural	65
9.	Situación actual de la escolaridad de los niños indígenas	68
9.1.	Marco jurídico.....	69
9.2.	Asistencia escolar de la población indígena.....	70
9.3.	Razones para la dificultad de acceso a la educación de la población indígena	75
9.3.1.	Discriminación.....	76
9.3.2.	Aspecto financiero	77
9.3.3.	Conflictos sociopolíticos y pobreza	79
9.3.4.	Aislamiento e impacto ambiental	80
10.	Perspectivas favorables hacia el futuro de la educación indígena.....	81
11.	Conclusión.....	85
12.	Resumen	88
13.	Zusammenfassung (Resumen en alemán).....	89
14.	Lista de tablas	95
15.	Bibliografía.....	95
14.1.	Literatura.....	95
14.2.	Fuentes provenientes de internet.....	104

1. Introducción

El objetivo principal de esta tesis es describir la relación entre el país de México y la población indígena y su influencia y consecuencias en el sistema educativo nacional. Se tematiza el desarrollo del indigenismo en cuanto a su evolución histórica por una parte y, por otra, la situación actual con respecto a su coexistencia con la cultura mexicana.

Es necesario poner de relieve lo que define la cultura indígena para entender la sensibilidad del enfrentamiento de la cultura mexicana e indígena. Se enfrenta un tema polémico, ya que se habla de varias identidades bajo la influencia de circunstancias diferentes. También se trata la importancia y la función de la lengua española en México. Se expone el trasfondo histórico para describir el desarrollo cultural bajo la influencia de los cambios a lo largo de la historia mexicana, así como sus consecuencias para el estatus de la cultura indígena. Para ello es necesario enfocar el prestigio de las diferentes lenguas dentro del país y, sobre todo, la valoración del bilingüismo por parte de la sociedad. Para un análisis adecuado es imprescindible caracterizar la cosmovisión indígena y su desarrollo en cuanto a la modernización del país, así como sus valores actuales. Este punto es importante, sobre todo, para la conexión con la cuestión sobre la educación y la observación desde el punto de vista sociopolítico y legal.

La tesis se divide en dos partes principales que abarcan acercamientos teóricos y prácticos. A partir de los procesos históricos y los movimientos que experimentó el país se fundaron los principios de la educación nacional e indígena. Estas estructuras están en interacción constante con los procesos sociales de la población, por lo cual se requiere un sistema educativo que esté dispuesto a tener en cuenta la individualidad de los estudiantes. En este caso, el enfoque se centra en la incorporación de la diversidad cultural del país mexicano en el sistema escolar.

Ambas partes se complementan con el fin de analizar el trato hacia el indigenismo en las escuelas mexicanas. Se tratan los aspectos de la cooperación en cuanto al desarrollo del currículum, a la financiación y a la formación de profesores. En este caso, se enfrenta un encuentro de culturas dentro del sistema educativo; de ahí se

presentan cuestiones como el acceso igualitario a la educación, el bilingüismo y su estatus y la multiculturalidad en general. La formación de los docentes indígenas forma una parte importante dentro de estos ámbitos y es necesario interpretar su desarrollo en relación con las reformas nacionales. Estas cuestiones constituyen la base de la investigación didáctica, que conecta con el análisis sociopolítico e histórico. A continuación, se trata de presentar las razones para el acceso restringido a la educación de los alumnos indígenas, con el fin de resumir también el estatus en la sociedad nacional mexicana. Se presentan, además, acercamientos críticos en cuanto a la situación actual de la educación realizada y, en consecuencia, propuestas hacia reformas favorables para mejorar la cobertura de la educación indígena en el país.

Para poder estudiar la situación actual adecuadamente, hay que analizar el modelo educativo, así como sus aspiraciones y directrices. Es necesario observar en qué medida se realiza la inclusión de aspectos interculturales en las escuelas. Además, es imprescindible detallar el vínculo entre las comunidades y el sistema educativo. En consecuencia, aparecen palabras clave como la igualdad social y el derecho a la educación. En este aspecto es necesaria una discusión acerca de la concordancia entre el estado económico y el acceso a la enseñanza. Por lo demás, es fundamental entender los aspectos socio políticos y los derechos de la población indígena. Así, la observación curricular en cuanto al cumplimiento de las necesidades de dichas comunidades forma una parte importante de la investigación. Para responder a la cuestión mencionada, se requiere adquirir conocimiento sobre la conciencia indígena y es necesario explicar la definición del indigenismo, sus rasgos y su evolución histórica dentro del país de México. La cobertura de la educación en las regiones indígenas del país y la asistencia y permanencia escolar de los estudiantes de las comunidades representan asimismo un aspecto interesante.

La literatura que se usa para elaborar un análisis adecuado proviene de, entre otros, documentos oficiales del gobierno de México. Por ejemplo, directrices del ministerio de educación, investigaciones pedagógicas o estadísticas. Los datos actuales y reglamentos oficiales sirven de guía para enfocarse en hechos políticos y socio

políticos. En este caso, la fuente principal también corresponderá a diversos documentos elaborados por el gobierno mexicano. Adicionalmente, se utiliza literatura para interpretar la dinámica de la población indígena con respecto a su desarrollo histórico. Las afirmaciones e interpretaciones se refieren a ambos géneros e incluyen tanto a mujeres como a hombres o niñas y niños.

11.1. Métodos utilizados

Mediante la elaboración de este trabajo se mostró la dificultad de analizar la situación real en las escuelas mexicanas, un problema que se intentó resolver con la utilización de bibliografía adecuada. Una gran parte de la investigación se realizó con la ayuda de documentos oficiales del gobierno mexicano, que únicamente demostraron las intenciones de reformar el sistema educativo del país. Es decir, los capítulos de fondo teórico, que describen el sistema escolar, se elaboraron apoyándose en esta literatura. Debido a la mencionada problemática de que este trabajo se centra en el análisis del acceso a la educación de la población indígena y las razones de su marginalización extrema, particularmente en el ámbito educativo, se consideró imprescindible incluir acercamientos a la situación actual en las escuelas. De esta manera, se tuvieron que utilizar opiniones de pedagogos y estadísticas oficiales que criticaban la realización de las reformas y demostraban fehacientemente la situación problemática en la que se encuentra la población indígena. Las estadísticas usadas abarcaban, por ejemplo, la comparación de la distribución financiera del gobierno mexicano para la educación indígena y nacional por parte del *Banco Mundial* y la *OCDE* e incluso los resultados del análisis de la escolaridad de los hablantes de una lengua indígena, realizados por el *Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI)*. Los acercamientos críticos que se referían particularmente a la realización de las demandas del ministerio educativo se introdujeron a través del análisis de las publicaciones elaboradas por personajes como Guillermo De la Peña o Sylvia Schmelkes, que cumplían funciones dentro del sistema educativo con la responsabilidad de promover el desarrollo en el ámbito de la educación indígena.

En este sentido, la bibliografía fue elegida según su actualidad y su contextualización adecuada para poder cumplir con los objetivos de este trabajo.

2. Desarrollo histórico

La población originaria de Latinoamérica asume constantemente un papel principal en cuanto a las relaciones históricas entre los países. En México, tal como en otros lugares, la comunicación entre la sociedad mexicana e indígena se vio afectada a lo largo de los acontecimientos históricos de forma negativa por los conflictos territoriales y agrarios. A partir de la conquista por parte de los españoles, los indios sufrieron una explotación ilegítima de sus recursos, un desplazamiento territorial y una desestructuración social a causa de los límites impuestos por el régimen colonizador, lo cual provocó la exclusión de múltiples grupos indígenas. Debido a estos motivos, el país se vio afectado por la división social y ciertos disturbios dentro de la población indígena en la primera mitad del siglo XX.

En el año 1910 se iniciaron los primeros pasos revolucionarios, cuyo objetivo fue la liberación de los indios y sus tierras perdidas. La revolución ambicionaba restaurar la igualdad social en el país y restablecer la dignidad indígena. El gobierno asumió la tarea de lograr la recuperación de las tierras y los agros expropiados y, en consecuencia, garantizar su redistribución a los ciudadanos indios. La revolución de 1910 formó la base y el punto de partida del indigenismo en México. Este movimiento estuvo representado en las estructuras fundamentales del país y permitió las políticas para construir una nación con nuevas aspiraciones hacia la revaloración de la sociedad mayoritaria del país.¹

El desarrollo histórico muestra el proceso desde la refutación radical del indio hasta la convalecencia de su estatus social y cultural.²

La *Reforma Agraria*, que fue introducida con la revolución del año 1910, representó un programa dirigido a la sociedad campesina que tenía el objetivo de recuperar los territorios y posibilitar la emancipación de las comunidades agrícolas y la abolición de la explotación. Estas comunidades incluían, mayoritariamente, a indígenas. A pesar de que los movimientos de la revolución gozaron de un gran éxito y de que las comunidades indígenas consiguieron retomar parte de sus antiguos territorios, el equilibrio social y cultural entre la población mestiza e indígena no se pudo

¹ Citarella, 1990: 13 – 14

² Villoro, 1996: 8

mantener. Tras la intervención económica en las comunidades indígenas por parte de los grupos mestizos, la situación de los indios no mejoró y causó una intimidación territorial y una opresión económica de los grupos originarios. Estas dinámicas estimularon, por ende, la migración de familias indias a las grandes ciudades del país.³ Especialmente el Distrito Federal, la capital del país, está considerado como el destino con más posibilidades de encontrar trabajo. A partir del siglo XX., la ciudad contó con un desarrollo industrial mayor, lo que provocó que en los años 90 emigraran un 40 por ciento de indígenas con el objetivo de mejorar su estado económico.⁴

Es necesario reconocer que la revolución de 1910 posibilitó la discusión acerca de la cuestión del indigenismo y la dignidad indígena. Al mismo tiempo se instaló la necesidad de iniciar la extensión de la *educación popular* para las comunidades rurales. El objetivo principal era transmitir ciertas normas y valores a la población indígena para posibilitar su incorporación a la sociedad cívica. Es decir, forzar a los indios a aprender el español para que pudieran acceder a la cultura moderna tras la educación.⁵

2.1. Desarrollo del indigenismo

La definición del término indigenismo se puede analizar desde diferentes puntos de vista. En esencia, define un movimiento social que tiene como meta elevar el estado social y económico de la población indígena, en este caso en México. Por la situación precaria en la que se encontraban los indígenas, se hizo necesario hacer un intento por integrarlos en la vida cívica y crear una atención adaptada a sus circunstancias.⁶ Es decir, se trata de un proceso de liberación del indígena de la dominación y explotación por parte de la población blanca, con el fin de desarrollar un equilibrio entre la población mexicana e indígena. El abuso también estaba presente en la distribución de las clases sociales. Esta noción se basa en la

³ Citarella, 1990: 14 - 15

⁴ Durán de Alba, 2007: 8

⁵ Citarella, 1990: 14 - 15

⁶ Comas, 1953: 241

concepción indigenista que se ha mantenido desde la conquista de los españoles hasta la conciencia de hoy.⁷

El indigenismo fue interpretado antropológicamente desde puntos de vista sociales, políticos y filosóficos. En este caso, la persona más importante en cuanto a los desarrollos de este movimiento fue el antropólogo Manuel Gamio, que planteó la base de las propuestas integracionistas para los grupos indígenas. En 1916 publicó su obra más importante, *Forjando Patria*, con la que introdujo su argumento clave, que consistía en que la población era la herramienta principal para lograr las políticas del gobierno. Planteó la idea de que la antropología era la base para el establecimiento de un buen liderazgo.⁸ Su postura era sumamente radical con respecto a la reclamación de la ideología indígena. Con su tesis se instaló la idea de que era necesario introducir dicha actitud extremista cuando se trataba de revivir la cultura indígena.⁹

Junto a Gamio, Clavijero pertenece a los representantes más significativos del indigenismo y trata el tema desde un punto de vista filosófico y metafísico. Sus teorías se enfocan en la valoración de las disposiciones internas de los seres humanos. Más precisamente, Clavijero postula el reconocimiento de la entidad interna y la elusión de la reducción de lo externo. Este hecho se refleja en la historia indígena y su reconocimiento. Él propone que los europeos, al llegar a América, establecieron un bloqueo de la trascendencia del indio. Al mismo tiempo, Clavijero define la cultura indígena como un ejemplo clásico para la mencionada aplicación de la intrascendencia. Describir un concepto como clásico introduce una cercanía que excluye el desconocimiento y la desestimación de la tesis. En esencia, se trata del reconocimiento del indio como concepto más aproximado a nuestro presente. Clavijero percibe lo humano y no deja que influya lo individual.¹⁰

⁷ Villoro, 1996: 13 – 14

⁸ Korsbaek y Sámano Rentería, 2007: 201

⁹ Brokman, 2013: 660

¹⁰ Villoro, 1996: 159 – 160

En México, la evolución del indigenismo puede ser dividida en tres períodos significativos. En primer instante se define el período que se refiere al tiempo desde el descubrimiento hasta la conquista del *Nuevo Mundo* y la creación de la *Nueva España* como consecuencia, considerada como segunda fase. Por último, la tercera fase se considera la época de la Revolución Mexicana. El indigenismo institucionalizado pertenece a la tercera gran fase y comienza en el período posrevolucionario, a partir del año 1940.¹¹

El primer paso hacia una confrontación real con la situación precaria de la población indígena fue iniciado durante el *Primer Congreso Indigenista Interamericano* en Pátzcuaro, Michoacán en México en el año 1940. El objetivo principal de la reunión fue el estudio y planteamiento de una política que se enfocara en la mejora de las condiciones de vida de la población indígena. Para ello, se especificaron medidas que tenían la meta de asimilar o, más bien, integrar a los indígenas en la sociedad nacional. La sociedad dominante mexicana se componía mayormente de una clase media de mestizos, que se identificaba principalmente con la opinión de rechazar por completo la cultura indígena y no considerarla como relevante para el futuro del país de México. Las declaraciones en cuanto a la mejora de la situación de los pueblos originarios tenían el fin de promover la integración a la sociedad nacional.¹² La intervención planteada por el congreso se basaba en el indigenismo científico. Es decir, el intento de encontrar una solución que se fundamentara en teorías de sociólogos para responder a la cuestión de la socialización de la población indígena.¹³

En el siglo XX., México se enfrentó con un movimiento nacional de mestizaje. Así, la población indígena se mezcló con la población blanca, biológica- y culturalmente. La razón de mencionar dicho acontecimiento se justifica con el hecho de que éste, según las teorías de ideólogos indigenistas, que postularon la necesidad de la transformación de la población indígena hacia una población mestiza, se apoyaba en el pensamiento de crear una patria poderosa con ideologías nacionalistas. La meta

¹¹ Korsbaek y Sámano Rentería, 2007: 196

¹² Stavenhagen, 1997: 16

¹³ Heath, 1986: 180

era mejorar la raza mexicana y deshacerse de la raza indígena. Sobre todo, la occidentalización se presentó como una herramienta necesaria para introducir al indio en la civilización moderna. El primer intento se realizó a través de la educación, es decir, la enseñanza de una lengua estandarizada y el logro de un mismo nivel de conocimiento sobre historia y geografía. Esta concepción se dirigió hacia una formación nacionalista y con influencia del mundo occidental, lo que resultó ser el primer paso hacia la institucionalización del indigenismo.¹⁴

Estos desarrollos encuentran su clímax con la crisis del indigenismo institucionalizado a partir del año 1982, con el fin de aceptar el neoliberalismo como política de México.¹⁵

2.2. Definición de lo indio

Antes de la llegada de los colonizadores existió una amplia diversidad de sociedades dentro de la población indígena. Cabe mencionar que el término *indio* fue introducido por los colonizadores que infiltraron al nuevo continente con conceptos a base de la ideología católica. La definición de la población originaria, los indios de las tierras conquistadas, se presentó como concepto a partir de la denominación por parte de un grupo de personas ajenas a la dinámica existente. Es decir, se destacó un concepto global sin especificaciones ni consideraciones en cuanto a la diversidad de la población, lo que provocó el desconocimiento de las identidades ya establecidas. Más precisamente, las características de lo indio no eran consideradas, lo cual provocó que se instalaran conceptos introducidos por los españoles. La identidad individual de la población indígena fue ignorada por completo. Se construyó un término relacionado automáticamente con la colonización y que no distinguía entre diferencias sociales. Este hecho representa la actitud de los misioneros, mostrando que la población aborígen no merece el esfuerzo de reconocer su diversidad. Por consiguiente, se instauró una jerarquía que consistía en los niveles del grupo superior, los colonizadores, y el inferior, que incluía a la muchedumbre compuesta por la población nativa.

¹⁴ Sámano Rentería, 2004: 143 – 144

¹⁵ Korsbaek y Sámano Rentería, 2007: 196

Con el acto de mestizar los españoles con la población indígena se estableció una nueva clase social dentro de la dinámica de la conquista. Los mestizos ocupaban un cierto nivel medio, que los elevó en comparación con los estándares de los colonizados, pero fundamentalmente se distanciaban notablemente de los privilegios de los españoles. Se puede afirmar que el resultado de una reorientación de las clases sociales y el enfrentamiento con las culturas prehispánicas introdujo una nueva dinámica establecida bajo el régimen colonizador, lo cual dio paso a la aculturación.¹⁶

Existen diversos motivos documentados por los que un individuo puede considerarse parte del mundo indígena. Uno de los intentos por definir la amplitud de la población indígena se basaba en el número de hablantes de una lengua originaria. Este aspecto resultó insuficiente, ya que las personas tienden a negar, en ocasiones por vergüenza¹⁷, sus conocimientos lingüísticos ajenos al español. No es que las influencias lingüísticas no importen, pero para concretar grupos étnicos es necesario incluir tanto componentes sociales como los culturales.¹⁸ Además, hay que mencionar que el número de las lenguas indígenas habladas en México resulta difícil de calcular, ya que la clasificación de una lengua o de un dialecto depende de ciertos criterios, los cuales también la lingüística difícilmente puede concretizar.¹⁹

Históricamente se desarrollaron varios criterios que también merecen consideración cuando se estudia el enfrentamiento de la población indígena con los conquistadores. Entre otros, se intentó establecer una definición a base de rasgos biológicos, la cual resultó insuficiente. Por el hecho de que la población de Latinoamérica, en este caso de México, esté basada en el mestizaje, excluye la concepción del indio basándose en aspectos raciales, ya que todo el mundo obtiene rasgos de diferentes culturas.²⁰

¹⁶ Bonfil Batalla, 1972: 110 – 113

¹⁷ El hecho de que una cantidad significativa de personas niega su origen indio, muestra que el impedimento colonizador en cuanto a la vergüenza por ser indio sigue persistiendo parte del presente. (Bonfil Batalla, 1987: 46)

¹⁸ Bonfil Batalla, 1987: 45 – 46

¹⁹ Keyser, 2013: 191

²⁰ Bonfil Batalla, 1972: 106

A continuación apareció la teoría que se basaba en la noción de que los aspectos culturales deben ser considerados como la base de la definición, ya que son definidos por la transmisión por generaciones de tradiciones y estructuras sociales. La pertenencia a un grupo denominado, cultural en nuestro caso, está definida por un constructo del grupo mismo. Es decir, los pueblos mantienen las normas y los límites que permiten la inclusión de los individuos. El patrimonio cultural, los derechos y deberes, los recursos naturales, ceremonias y tradiciones actúan como herramientas y establecen la identidad que posibilita el reconocimiento de la dinámica cultural. Con respecto a las culturas indígenas, la colectividad juega un papel sumamente importante que conlleva un sistema organizado, realizado dentro de la sociedad.²¹ Según la definición del término comunidad, la colectividad se concentra en individuos compartiendo las mismas tradiciones y metas para lograr mantener una convivencia e interacción.²² La dinámica en la comunidad indígena se organiza según ciertas normas que definen la convivencia de los individuos. Se estructura según la división de la labor, la colaboración económica de cada miembro y el mutuo seguimiento de obligaciones y derechos. Además, el concepto del intercambio de amistad y afecto pertenece al mantenimiento de rituales y prácticas religiosas.²³

El patrimonio cultural propio transmitido durante generaciones es alterado por sucesos históricos, lo que provocó la instauración de nuevas dinámicas sociales. Así, se abrió el espacio en el que se consideraban los rasgos culturales y lingüísticos de un individuo.²⁴

De esta manera, apareció la teoría de que la cultura era el criterio básico para aclarar el concepto de indio.

„Propiamente un indio es aquel que además de hablar exclusivamente su lengua nativa, conserva su naturaleza, en su forma de vida y de pensar,

²¹ Bonfil Batalla, 1987: 46 – 48

²² CGEIB – SEP, 2014: 81

²³ Aguirre Beltrán, Pozas Arciniega, 1981: 30 – 31

²⁴ Bonfil Batalla, 1987: 46 – 48

numerosos rasgos culturales de sus antecesores precolombinos y muy pocos rasgos culturales occidentales.”²⁵

Manuel Gamio era director del *Instituto Indigenista Interamericano* a partir de 1941. Esta fundación se estableció como consecuencia del *Primer Congreso Indigenista Interamericano* celebrado en 1940 en Pátzcuaro, Michoacán. Gamio subraya que la necesidad de distinguir a la población indígena se basa en las diferencias existentes con la cultura occidental.²⁶ Sus estudios se enfocaron en la identidad del indio y su inclusión en la sociedad nacional. Gamio rechaza los intentos de asimilación del indio, ya que sus características e identidad forman parte del patrimonio cultural de México y, por ello, toda la historia mexicana se basa en la concepción de lo indígena. Se puede decir que Gamio introdujo los primeros pasos hacia una conciencia positiva en cuanto a la identidad india y estableció la base del indigenismo moderno mexicano.²⁷

Otro protagonista importante del indigenismo y de la aclaración de la cuestión sobre la identidad india fue el arqueólogo y antropólogo Alfonso Caso, que fue el primer director del *Instituto Nacional Indigenista (INI)* en 1948.²⁸ En su obra “*Definición del indio y lo indio*” de 1948²⁹ añade que una característica de la definición del ser indio consiste en el hecho de que un individuo se sienta parte de la cultura indígena, es decir, que se considere miembro de la comunidad. Esta comunidad representa a sus integrantes, que se pusieron de acuerdo en tener los mismos valores políticos, sociales y éticos. La base de la convivencia de los individuos en el grupo abarca la aceptación de las normas y la participación de los miembros.³⁰ No se trata específicamente del contenido de la cultura, sino más bien de su realización. Así, resulta posible que una cultura se defina indígena aunque sostenga también rasgos occidentales. Estas características fueron adaptadas por las comunidades e incluso es probable que ya hayan desaparecido de la cultura blanca por completo. Caso plantea que, en cuanto tales elementos desaparecen de la concepción occidental, se

²⁵ Gamio en Bonfil Batalla, 1972: 107

²⁶ Bonfil Batalla, 1972: 107 – 108

²⁷ Citarella, 1990: 18

²⁸ Limón Rojas, 1994: 518

²⁹ Bonfil Batalla, 1972: 107

³⁰ Caso, 1948: 245

pueden considerar rasgos de una cultura ajena. Por esta razón, aporta que la cultura indígena no se define por sus raíces precolombinas, sino que está compuesta por varios elementos diferentes.³¹ Además, aporta que el indio ya no está considerado como individuo único, sino que se concibe su pertenencia a una comunidad, lo cual se deriva de su papel en instituciones sociales. Así, la definición del indio y su participación en la vida social se alejan de sus características connaturales y se percibe su desarrollo con base en los acontecimientos históricos, incluyendo el encuentro con los españoles.³² Resumidamente, se puede decir que Caso valora especialmente la conciencia de la comunidad y su interacción con el ambiente y también con otras culturas, lo cual define la percepción del ser indígena.

A partir del año 1949 se constituyó, en *El Segundo Congreso Indigenista Interamericano*, celebrado en Perú, una definición de la característica del indio, que plantea que lo indio es una conciencia social con influencia de la economía, el idioma propio y la tradición nacional. Se considera que la conciencia de las naciones precolombinas sobre la condición humana es la misma, aunque se encuentra bajo la influencia de culturas ajenas. Se desarrolló una ideología que definió al indio de una manera funcional y utilitaria, por lo cual resultó necesario introducir la concepción de una política indigenista, dirigida a ciertas partes de la población. Con esta corriente ideológica se hizo aún más presente el hecho de que los indios carecían de recursos económicos y representaban la clase menos desarrollada dentro de la sociedad.³³

De todas formas, hay que considerar que la identidad individual se puede analizar bajo múltiples puntos de vista. Los aspectos mencionados demuestran los procesos de la antropología mexicana de una época durante la cual el país se encontró en circunstancias de desarrollo con respecto a la percepción de la identidad mexicana.

³¹ Bonfil Batalla, 1972: 107 – 108

³² Citarella, 1990: 19

³³ Bonfil Batalla, 1972: 109

2.3. Nueva relación entre la nación mexicana y los pueblos indígenas – Revalorización del ser indio

El indio y su posición en la sociedad han vivido un cambio significativo durante la época a partir de la conquista hasta hoy en día. El pasado precolombino nos muestra que los indígenas asumían el papel de testigo y, en cambio, hoy el indio ocupa la función de protagonista activo, asimilándose a la modernidad y al occidente. Esta ideología la lideraban, entre otros, la castellanización y aculturación de la población indígena.³⁴

Dicho de forma general, los indigenistas (accionistas del indigenismo) procuraron redefinir la relación entre la nación y los grupos aborígenes. Con las intervenciones de los accionistas del indigenismo, lograron por primera vez que la población indígena diera pasos hacia una pertenencia a la sociedad moderna como miembros integrales. No solo se determinó el pasado lejano del indígena como raíz de la nación mexicana, sino que también ganó prestigio por conectar a la población actual con la historia. Por estos logros, los reformistas del indigenismo llegaron a ser la voz más importante en cuanto a demostrar aspectos culturales y sociales y operaron en ámbitos nacionales, regionales y locales de México después de la revolución.³⁵ En consecuencia, se abrieron espacios públicos para la población indígena. Es decir, las comunidades consiguieron retomar la posibilidad de actuar en las políticas del país. Las representaciones positivas de los indígenas en el marco público permitieron que los valores y la ideología transformaran al indio en un miembro apreciado de la sociedad. En el inicio del siglo XX., Manuel Gamio y otros intelectuales indigenistas reclamaron que los indígenas obtuvieran ciertas características que les otorgara un mérito importante para que pudieran representar al futuro del país. Los indigenistas apoyaban la tesis de que los pueblos indígenas incorporaban todo el proceso histórico de México, es decir, que sobrevivieron las guerras, la explotación y el mestizaje, lo cual les otorgó un valor elevado.³⁶ El modelo social comunitario, que determina la cultura indígena, ganó a partir del año

³⁴ Citarella, 1990: 17

³⁵ Dawson, 1998: 279 – 280

³⁶ Dawson, 1998: 284

1920 un enfoque especial en el trabajo de los indigenistas y fue declarado como objetivo para toda la nación mexicana. Más precisamente, las estructuras sociales de las comunidades representaron el modelo a seguir para una organización democrática nacional y, además, sirvieron como ejemplo para el socialismo, que se concentraba en la convivencia armónica de la población. Resumidamente, los indigenistas posibilitaron el avance en cuanto al prestigio político y social de la población indígena. Además, llegaron a la conclusión de que construían la base de la historia mexicana.³⁷

3. El mundo indígena

Para poder analizar las necesidades de la población que tiene que cubrir la educación hay que profundizar en el entendimiento del indigenismo que consta en la cultura y los rasgos que introduce su disociación de la población occidental. Primeramente, la estructura social de la población indígena se basa en la vida comunitaria, que exige una organización interna firme. Se puede decir que las comunidades mantienen la idea de una cohesión estable. Esto significa que los miembros del grupo son conscientes de una situación o un proyecto al que pertenecen. Estas actitudes permiten a una sociedad mantener la unión bajo ciertos aspectos y posibilitan la solución de problemáticas comunes.³⁸

3.1. Estructura familiar en la vida comunitaria indígena

La organización y el reparto de los deberes se distribuyen tradicionalmente entre hombres y mujeres. Generalmente, el hombre ejerce los trabajos que exigen más fuerza física, tratándose estos mayoritariamente de la agricultura y la provisión de alimentos a través de la caza. Una de las tareas básicas de las que se tienen que ocupar los hombres es la construcción y el mantenimiento de la vivienda. Por otro lado, la mujer desempeña trabajos dentro de la casa y se concentra en la alimentación de la familia, la educación de los niños y también el cuidado necesario

³⁷ Dawson, 1998: 288

³⁸ CGEIB – SEP, 2014: 81

de la producción de lana para contribuir a la industria familiar. Es decir, la distribución de los papeles sigue aspectos tradicionales y las labores cotidianas están repartidas rígidamente entre mujeres y hombres. Cabe añadir que todas las comunidades indígenas de México muestran dinámicas diferentes en la vida cotidiana. Por ejemplo, en la cultura *zapoteca*, concentrada en Oaxaca, y la cultura *tarasco* en Michoacán, la manufactura es la herramienta principal del papel mercantil. En cambio, para los mayas esta función la desempeña la agricultura.³⁹

El concepto más firme lo abarca el matrimonio entre madre y padre, ya que la supervivencia biológica de las generaciones forma la base de las familias. La meta principal se enfoca en la transmisión de una generación a la siguiente para asegurar el mantenimiento de la cooperación social del grupo. Por consiguiente, el aumento de nacimientos sólo es sostenible dentro del matrimonio, lo que provoca que los estados de divorcio o viudez sean fuertemente rechazados.⁴⁰ Se puede afirmar que el hecho de estar casado, divorciado o viudo tiene una fuerte influencia en el estatus social, lo cual quiere decir que los miembros de las comunidades pierden su prestigio y sufren de la exclusión de la vida social en cuanto la unión con una pareja no exista. Un miembro no se considera plenamente válido si mantiene el estado de soltería. Esta presión social provoca que los padres de la comunidad se sienten obligados a iniciar nupcias o la búsqueda de las parejas ya en la pubertad o también en la niñez de sus hijos, para evitar las consecuencias a las que se atienen los individuos que no viven conforme a las normas de la comunidad. La crítica principal por parte del occidente hacia estas maneras de proceder pone de relieve un impedimento severo con respecto al desarrollo escolar de los jóvenes indígenas, ya que los matrimonios se contraen en la temprana pubertad e influyen al desarrollo de los jóvenes.⁴¹

Particularmente a partir de la migración, voluntaria e involuntaria, a las ciudades grandes del país se logró adelantar la integración a la economía de mercado nacional en las zonas rurales. Sin embargo, cabe mencionar que ciertos cambios

³⁹ Aguirre Beltrán y Pozas Arciniega, 1981: 30 – 31

⁴⁰ Aguirre Beltrán y Pozas Arciniega, 1981: 26 – 27

⁴¹ Aguirre Beltrán y Pozas Arciniega, 1981: 27 – 28

han provocado una transformación con respecto al reparto de papeles en la vida comunitaria indígena. La tarea de la educación doméstica de los niños se releva mayormente a la madre, mientras que el padre casi desaparece por completo de la vida familiar. Asimismo, la madre es la responsable de generar ingresos para asegurar la existencia de la familia. Estos hechos dificultan sumamente el acceso a la educación y la coexistencia equilibrada de diferentes culturas dentro del país se complica.⁴²

3.2. Cosmovisión y Filosofía indígena

La vida en la comunidad indígena está constituida por aspectos clave que permiten su distinción de la cultura occidental. Es necesario introducir primero el significado de la cosmovisión indígena, que representa el concepto filosófico de la tradición indígena. Ésta se refiere a la percepción de la estructura cósmica, en la que predominan los desarrollos del mundo que determinan las actuaciones del individuo. En el centro de atención se encuentran elementos controladores tal como las deidades que dirigen las ocurrencias del mundo y los comportamientos humanos en la vida cotidiana. El concepto del hombre (ser humano) no se fundamenta en la creación de un solo dios responsable, sino que se enfoca en la creación de elementos naturales. Este aspecto muestra una diferencia esencial en comparación con las religiones cristianas, ya que el individuo, según el entendimiento indígena, recibe una valoración distinta y no se concentra en una redención que pueda influir en la cotidianidad. Este enfoque hacia la naturaleza ha creado a lo largo de la historia conflictos con la iglesia cristiana, aunque también cabe mencionar que la iglesia intercedía en muchas ocasiones para defender el cumplimiento de los derechos humanos en cuanto a los pueblos indígenas.⁴³

Se puede observar que cada pueblo tiene su propia dinámica y forma de vivir la cosmovisión. Esto está en conexión con la lengua hablada, la historia del pueblo y, además, con su desarrollo. De todas formas, esta filosofía indígena comparte en

⁴² Von Gleich, 1997: 105

⁴³ Von Gleich, 1997: 104

cada comunidad rasgos que son considerados elementales. Uno de los aspectos fundamentales es la distribución de las fuerzas humanas en calientes y frías. Hablando en términos filosóficos, el ser humano internaliza elementos calientes por un lado, representados por ejemplo por la vida, el sol, la luz y el cielo. Por otro lado, posee fuerzas frías que están conectados con la muerte, la oscuridad, la luna o la tierra. Esta percepción no se refiere estrictamente a la comparación de estructuras buenas y malas, más bien, representa el conjunto esencial de estos elementos. Es decir, se necesita una mezcla de rasgos fríos y calientes para mantenerse sano o para asegurar la fertilidad de las plantas y la vida. El cosmos define el equilibrio de la comunidad, lo cual es percibido como protección contra el desorden o catástrofes. Los conflictos dentro de las comunidades deben ser arreglados con el objetivo de la conciliación. Ésta es la única manera de mantener el equilibrio entre las fuerzas cósmicas y el orden social.⁴⁴

Los conocimientos acerca del cuidado de la naturaleza es uno de los núcleos alrededor de los cuales se estructura la vida cotidiana de los miembros de la comunidad. El cumplimiento de ciertas reglas, rituales y ceremonias define la vida. El cultivo natural, intercalado con la cosmovisión, reclaman el centro de atención y aseguran el trato respetuoso en la convivencia con la naturaleza.⁴⁵ La agricultura tiene un papel clave en cuanto a la productividad de los pueblos. Según esta circunstancia, se organizan y adaptan la tecnología y las tareas del grupo. Con los conocimientos tradicionales aseguran el cultivo abundante de recursos naturales y, además, su conformidad con las diferencias climáticas de los territorios.⁴⁶

4. Política lingüística

Al tratar el tema de la diversidad lingüística en México es necesario analizar la topografía y la distribución de las lenguas originarias en el país. La mayoría de la población indígena logró mantener sus territorios en el centro, el sur y el sureste de México. Por los procesos del mestizaje se vieron expulsados de la mayoría de las

⁴⁴ Navarrete, 2008: 78 – 79

⁴⁵ Von Gleich, 1997: 105

⁴⁶ Bonfil Batalla, 1987: 51 – 53

regiones del país y el aumento de una población favorecida por la colonización provocó que actualmente persistan escasas zonas que estén pobladas por pueblos originarios. Hoy en día, las comunidades viven en zonas montañosas, lejos del desarrollo económico, con acceso a lagos y sierras. A causa del desalojamiento muchos grupos se tuvieron que adaptar también a las circunstancias en regiones desérticas. El desarrollo de los idiomas indígenas ocurrió, en consecuencia, a causa de los movimientos migratorios y se repartieron de esta manera por las diferentes zonas del país.⁴⁷

Las categorías predominantes se concentran en las familias lingüísticas del náhuatl y del maya. Se diferencian las áreas geográficas de norte, central e intermedia, que fueron identificadas tras estudios e investigaciones lingüísticas. Ligorred aporta, además, que la observación de los idiomas se considera flexible. Es decir, se dividen en categorías influidas por los procesos históricos y migratorios y también por la calidad del establecimiento.⁴⁸

Cuando se habla del Norte de México, la Meseta del Norte, se hace referencia al área a partir de la frontera con los Estados Unidos de América (EE. UU.) hasta los bordes de Cabo San Lucas, Baja California, Mazatlán y Tampico en el Golfo de México. Esta zona estuvo originalmente poblada por grupos de nómadas situadas principalmente en las costas. A causa de razones económicas y políticas las ciudades desarrollaron transformaciones culturales y sociales sobre todo en las zonas de la frontera con los EE. UU. Cabe decir que las ciudades como Juárez, Nuevo Laredo y Tijuana tomaron un rumbo excepcional en cuanto a la adaptación de la cultura estadounidense. Se establecieron una mezcla de razas y elementos interculturales, creando culturas híbridas, lo que influyó marcadamente en la persistencia de las lenguas indígenas en este área. La situación actual en la zona es una buena representación del impacto histórico significativo de la llegada de misioneros españoles, que causó la desaparición casi total de los idiomas originarios. Con una cantidad de aproximadamente 300.000 hablantes de una

⁴⁷ Bonfil Batalla, 1987: 51 – 53

⁴⁸ Ligorred, 1992: 91 – 93

lengua indígena, el Norte se distingue significativamente del resto de México, siendo la zona con la mayor disminución. Esta cifra incluye personas monolingües, bilingües y, además, individuos que no dominan el español.⁴⁹

La familia lingüística del idioma maya contiene alrededor de 30 lenguas diferentes que se nutren de un fondo histórico colectivo.

La zona central es fronteriza con la Meseta de Norte y el Istmo de Tehuantepec, su área se delimita con la Meseta Central, la costa del Pacífico y la costa del Atlántico. Estos espacios, como Querétaro, Puebla, Oaxaca y el Estado de México incluyen, entre otros, la lengua náhuatl y el maya en algunos Estados. El idioma maya ha sufrido influencias perjudiciales a causa de la intervención de la castellanización, que conllevó desplazamientos y agresiones contra los miembros de esta cultura. Las víctimas de estas acciones se vieron forzadas a abandonar sus propias tierras y refugiarse en otras partes del país. En consecuencia, muchos mayas huyeron a zonas como Chiapas, Quintana Roo o Campeche. Las misiones de alfabetización para llegar al bilingüismo provocaron que la gran parte de este grupo no lograra completar el proceso de integración y progreso, sobre todo en cuanto al ámbito económico. Debido a estos acontecimientos, se desarrollaron varios dialectos que forman parte de la problemática lingüística. Puesto que la diversidad de este idioma se extiende a través de un gran número de hablantes, no se ha podido identificar una estructura ni una forma estandarizada de la lengua. Se considera sumamente difícil evitar el analfabetismo, lo que abre un dilema sociopolítico. La dignidad de los miembros de la cultura maya se debilitó a lo largo del pasado y sigue siendo una dificultad también con respecto a la escolarización.⁵⁰

Otro grupo importante de las lenguas originarias lo forma el náhuatl, que se habla mayormente en el centro de México, pero se encuentran hablantes en todos los Estados de México. El náhuatl forma parte de la familia lingüística yuto nahua, también llamado nahua o azteca. Observando el proceso histórico, el uso de este idioma bajo el poder azteca y, a continuación, a causa de la cristianización por parte

⁴⁹ Ligorred, 1992: 95 – 96

⁵⁰ Ligorred, 1992: 155 – 159

de los españoles en los tiempos coloniales, se amplía a los ámbitos oficiales y se consideraba como la lengua franca de estas épocas. Una posible razón para este hecho es la fonología simple, que facilitó la distinción de otras variantes de esta familia lingüística.

Ligorred aporta una concretización del territorio náhuatl según la categorización del Occidente (Colima, Jalisco, Michoacán, Estado de México), Oriente (Puebla, Hidalgo, San Luis Potosí, Veracruz), Central (Estado de México, Morelos, Tlaxcala), Sur (Guerrero), Sureste (Veracruz, Tabasco, El Salvador).⁵¹ Pertenece a los idiomas indígenas más hablados y según datos del *Censo de Población y Vivienda* del año 2010, gozó un aumento en cuanto a sus hablantes y distribución. Ateniéndose a los datos oficiales, se puede decir que el número de hablantes en el año 2000 abarcaba 1, 448.936 personas. En comparación, en 2010 se contaron 1, 544.968 personas que dominaban esta lengua. Pero hay que admitir que la proporción entre los hablantes de una lengua indígena y la población disminuyó en esta temporada. Es decir, el náhuatl sufrió una pérdida de 0.9 por ciento de sus hablantes.⁵²

Hasta hoy en día, una de las metas de la política se concentra en encontrar una solución adecuada para poder incorporar la cultura indígena a la sociedad sin que los idiomas nativos sean ignorados. La preocupación de que las lenguas indígenas se puedan extinguir en los próximos años sigue siendo real.⁵³

Un aspecto interesante lo introduce la situación lingüística en las Cañadas de Chiapas, donde se habla primeramente el mayense. A causa de la escasa alfabetización adecuada en el español, se ha desarrollado la castilla, que representa una variedad del español en las localidades de esta región. Debido al acceso a productos con nombres o presentación en español, anuncios gubernamentales y comerciales en este idioma, los indígenas afirman su habilidad de hablar la castilla. Es decir, esta variedad representa el resultado de la mezcla del español comercial percibido, los recursos educativos lingüísticos y los rasgos de la cultura indígena.

⁵¹ Ligorred, 1992: 114 – 116

⁵² INEGI, 2013: 82

⁵³ Pfadenhauer, 2012: 27 – 28

Este idioma se usa en ámbitos familiares, institucionales y también se identifica con la estructura zapatista de estas regiones.⁵⁴

⁵⁴ Baronnet, 2009: 366

4.1. Resumen de la distribución de los pueblos y lenguas indígenas en México

En la tabla se muestra la encuesta del año 2010 acerca de la población indígena a partir de 5 años de edad, diferenciada según hablantes de una lengua indígena y la formación de un hogar indígena

Pueblos y Lenguas Indígenas⁵⁵	Hablantes de lengua indígena (miles)	% de la población	Criterio de hogares indígenas (miles)	% de la población	Localización principal
Náhuatl	1,545	23.10	2,587	23.20	11 entidades federativas ⁵⁶
Maya	786	11.70	1,500	13.50	Yucatán, Campeche, Q. Roo
Zapoteco	426	6.40	772	6.90	Oaxaca
Mixteco	472	7.00	771	6.90	Oaxaca, Guerrero
Otomí	285	4.30	623	5.60	Michoacán, Q. Roo, Hidalgo, México
Tzeltal	446	6.70	583	5.20	Chiapas
Tzotzil	405	6.00	535	4.80	Chiapas
Totonaco	244	3.60	407	3.70	Veracruz, Puebla
Mazahua	136	2.00	337	3.00	México, Michoacán
Mazateco	223	3.30	336	3.00	Oaxaca
Otras 58 lenguas indígenas	1,732	25.90	2,682	24.10	Dispersas en diversas entidades federativas
Total	6,900	100.00	11,133	100.00	

Tabla 1: Principales pueblos y leguas indígenas en México.⁵⁷

⁵⁵ CEDRSSA, 2015: 10

⁵⁶ La población náhuatl se diferencia en once entidades federativas: Durango, Tamaulipas, Nayarit, Jalisco, San Luis Potosí, Michoacán, Puebla, Guerrero, Oaxaca, Tabasco. (CEDRSSA, 2015: 11)

⁵⁷ CEDRSSA, 2015: 10

El dato de población indígena hay que considerarlo bajo dos puntos de vista. Según las cifras del año 2000 del *Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEG)* de México, el número de personas indígenas abarcaba en aquel entonces 15,7 millones. En 2010 se calcularon 6,7 millones hablantes de una lengua indígena a partir de una edad de 5 años. En comparación, el número calculado en 2000 abarcaba 6 millones. En 2010 se ampliaron los criterios del censo y personas a partir de 3 años de edad ya fueron incluidos, lo cual representó un resultado de 6.9 millones de hablantes de una lengua indígena. El mismo censo además reconoció la auto denominación de personas que se consideran pertinentes a la población indígena, aunque no dominen un idioma originario. Los resultados de los hablantes y no hablantes formaron un conjunto de 15.7 millones de personas a partir de 3 años, que representan la población indígena. De este número se puede afirmar que 1.5 millones personas no hablan, pero comprenden alguna lengua indígena.⁵⁸

Este punto muestra la dificultad de categorizar la identidad étnica, ya que los individuos se denominan miembros de un grupo social según diferentes criterios.

4.2. Bilingüismo⁵⁹ (Diglosia⁶⁰) en México

Según las interpretaciones históricas, antes de la llegada de los españoles en el siglo XVI. ya existía una concretización de la cuestión del uso de las lenguas. El idioma náhuatl se estableció bajo del poder azteca, es decir, en la época previa a la colonización, como instrumento de comunicación en los ámbitos de la economía, el comercio y la justicia. Sobre todo, tenía la función de vincular las relaciones en la vida cotidiana. Sin embargo, los poderes de la colonización decidieron no admitir el náhuatl con el fin de garantizar la hispanización de toda la población.⁶¹ De todas

⁵⁸ INEG, 2013: 83 – 86

⁵⁹ Definición del término bilingüismo según la Real Academia Española: Uso habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona.

Disponible en: <http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=biling%C3%BCismo>

⁶⁰ Definición del término diglosia según la Real Academia Española: “Bilingüismo, en especial cuando una de las lenguas goza de prestigio o privilegios sociales o políticos superiores.” Disponible en: <http://dle.rae.es/?id=DIPz1fY> (último acceso: 25.4. 2018)

⁶¹ Pfadenhauer, 2012: 27 – 28

formas, los colonizadores entendieron que la manera más eficaz de introducir el español y la cristiandad a la población india era a través del idioma náhuatl. La castellanización tenía, principalmente, el objetivo de introducir la lengua española en todos los ámbitos de la vida y el español se estableció como lengua administrativa oficial. Además, esperaron que de esta manera desapareciera la diversidad lingüística del país, con el fin de promover la socialización y el control sobre las comunidades.⁶² La herramienta más efectiva e importante era la educación cristiana en el idioma indio, lo que provocó la transcripción de la lengua indígena en los siglos XVI y XVII. En 1580 se fundó la cátedra del náhuatl y otras lenguas indígenas en la universidad de México y el clero fue obligado a dominar un idioma nativo.⁶³

Esta situación se modificó a partir de la época de Carlos III. en el año 1770, que introdujo una política lingüística opuesta a la existente. Esta ideología apoyaba la meta de exterminar las lenguas amerindias por completo. La introducción de las nuevas leyes provocó una falta de comprensión entre el clero, que se negó a abandonar su tarea de evangelización de la población india. No aceptó implementar el español en sus estudios. Por ende, se desarrolló una brecha aún más significativa entre las clases sociales elevadas y las de menos prestigio. La lengua española se convirtió a partir del principio del siglo XIX. en el idioma de la élite. Se pretendió asimilar la sociedad entera con el fin de lograr la castellanización, que se prolongó hasta la independencia de México en 1820 y también a través de su revolución en 1910.

La percepción acerca de la diglosia y la multiculturalidad en el país experimentó un cambio a partir de los años setenta. Se instaló la meta de elevar la diversidad indígena al estado de patrimonio cultural, lo cual fortaleció el apoyo de su existencia. De esta forma, la educación obtuvo una perspectiva en la que las lenguas indígenas funcionaban como herramienta para posibilitar la revalorización de la diversidad cultural. A partir de esta circunstancia, las lenguas nativas ya no servían únicamente

⁶² Heath, 1986: 257

⁶³ Pfadenhauer, 2012: 27 – 28

como medio para la castellanización del pueblo, lo cual permitió a la educación alejarse del carácter colonizador que había tenido hasta entonces.⁶⁴

Según estadísticas actuales, seis de cada cien mexicanos dominan un idioma diferente al español y un total de 364 variedades lingüísticas se pueden encontrar en México.⁶⁵ Los resultados oficiales del *Censo de Vivienda y Población* de 2010 mostraron que 89 idiomas indígenas lograron sobrevivir hasta hoy en día.⁶⁶ Pero según las opiniones de lingüistas, México cuenta con más de 100 lenguas indígenas, aunque ésta es una cifra cuestionable, ya que muchas de ellas se definen con dificultad. Por ejemplo, la lengua zapoteca se puede dividir en diferentes variedades, ya que incluye un gran número de dialectos.⁶⁷

Varios de los idiomas están amenazados por la extinción. La conducta de la política lingüística buscó extender el uso del castellano por todo el país y eliminar los idiomas nativos. Igualmente, las políticas educativas bajo el gobierno colonizador del siglo XX influyeron al desprecio de las lenguas originarias y contribuyeron a la aceleración de la desatención en cuanto a su uso.⁶⁸ Una información interesante, muestran los datos del censo de 2010, lo cual investigó que las lenguas tzotzil y tzeltal vieron su mayor incremento de hablantes entre 2000 y 2010. Por otro lado, las lenguas mayas y zapotecas sufrieron un retroceso en las cifras de hablantes.⁶⁹ Se observa una disminución del uso de las lenguas originarias sobre todo en la población joven, entre 5 – 14 años. La transmisión lingüística por generaciones se va reduciendo cada vez más y sólo persiste de forma preponderante en la población de mayor edad.⁷⁰ Este hecho se aclara en cuanto se observan las relaciones interétnicas. En particular, los niños en las escuelas experimentan situaciones de discriminación que se dirigen activamente hacia su procedencia cultural y más precisamente hacia sus lenguas maternas y vestimenta. En consecuencia, estos

⁶⁴ Citarella, 1990: 33 – 34

⁶⁵ CGEIB – SEP, 2014: 37

⁶⁶ INEGI, 2013: 82

⁶⁷ Navarrete, 2008: 69 – 70

⁶⁸ Baronnet, 2013: 188

⁶⁹ INEG 2013: 82

⁷⁰ CGEIB – SEP, 2014: 37

indicadores son percibidos negativamente en cuanto a la autoestima⁷¹ por parte de los niños indígenas, lo cual provoca un rechazo hacia su propia cultura.^{72 73} Ya que los padres experimentan las mismas condiciones de discriminación en su vida cotidiana, promueven el abandono de las características culturales, para proteger a sus hijos. Es decir, se instala una percepción negativa hacia los rasgos indígenas, lo cual provoca el deseo de alejarse de su origen cultural. La desatención y el rechazo hacia las lenguas indígenas es una muestra de las consecuencias.⁷⁴

Retomando las teorías en la obra de Bonfil Batalla sobre la identidad india según las lenguas habladas, también mencionado en el capítulo *Definición de lo indio*, se desarrolló una agrupación social según la lingüística dentro de la sociedad mexicana. Es decir, actualmente se nombran los grupos indígenas según su lengua hablada. De este modo, se habla de los mayas en el área de Yucatán o de los tzotziles en el sur de México, en Chiapas. Un aspecto interesante es la auto denominación de los hablantes del idioma náhuatl, ya que se consideran hablantes del mexicano. Aunque esta lengua también se puede dividir en varios dialectos, hasta sus hablantes no siempre son capaces de entenderse entre sí; las personas se adscriben a la unidad de los hablantes del mexicano y además se distancian de la identificación de su lengua como indígena. Sin embargo, hay que añadir que los grupos que comparten la misma lengua o dialecto, dentro de espectro del náhuatl, se consideran diferentes a los demás. Estos hechos muestran nuevamente la complejidad de la relación en cuanto a la identidad cultural y las lenguas originarias.⁷⁵

⁷¹ La autoestima se refiere a la evaluación del autoconcepto, lo cual considera la actitud hacia sí mismo, de forma negativa o positiva. (Muñoz Sedano, 2003: 70)

⁷² Oehmichen, 2001: 260

⁷³ Durin, 2007: 69

⁷⁴ Bartolomé, 2004: 71

⁷⁵ Navarrete, 2008: 69 – 70

5. Educación indígena

“Saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción.”⁷⁶

Para poder entender las necesidades de un individuo indígena dentro de la sociedad hay que tener en cuenta que los conocimientos están conectados con el espacio vital en que se encuentran los grupos. Es decir, es inevitable distinguir entre un conocimiento universal y aspectos que se refieren a un cierto modo de vida, de economía y de mentalidad. Dentro de una comunidad se habla de un conocimiento endógeno que se refiere al conjunto de habilidades y aptitudes acumuladas dentro de una población étnicamente definida. La transmisión se lleva a cabo sobre todo oralmente.⁷⁷ El aspecto central de la educación indígena se encuentra bajo el término de *etnoeducación*, que se refiere a una enseñanza con el fin de mantener y potenciar el equilibrio entre la naturaleza y el individuo, lo cual se fundamenta en tradiciones mantenidas por las familias de una comunidad. Más precisamente, la educación indígena es la transmisión de conocimientos dentro de un grupo determinado. Es este contexto se habla de la *etnoeducación*, que abarca la enseñanza aliada con las estructuras de la comunidad indígena.⁷⁸

Luis Alberto Artunduaga, coordinador del *Grupo de Formación de la Comunidad Educativa del Ministerio de Educación Nacional de Colombia* ⁷⁹, describe en su tesis *La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia* la importancia de la educación en cuanto a la construcción de la democracia, centrándose en las necesidades de las poblaciones indígenas en América Latina. Debido a la similitud de las dinámicas dentro de las comunidades del continente americano, se puede aplicar la teoría del autor también para México.

⁷⁶ Freire, 1997: 47

⁷⁷ Von Gleich, 1997: 104

⁷⁸ Von Gleich, 1997: 105

⁷⁹ Artunduaga, 1997: 35

Artunduaga inicia su trabajo centrándose en la situación problemática, que no cuenta con una valoración acorde con la realidad multiétnica de la población latinoamericana. Añade sus teorías a partir del argumento de que la educación proporciona una herramienta superior para difundir conciencia sobre la cultura y posibilita su construcción, reproducción y conservación.⁸⁰ De esta manera, la *etnoeducación* abarca la internalización de conocimientos y valores conformes con la cultura de la comunidad étnica, los cuales se adaptan al entorno de los miembros y sus necesidades. En este contexto, se refiere a rasgos interculturales y abarca todos los aspectos lingüísticos. Es decir, une el monolingüismo, el bilingüismo y el multilingüismo. Sin embargo, se concentra en el idioma propio de los alumnos, lo cual busca representar elementos de la identidad étnica. Estos procesos confirman los aspectos de la interculturalidad, ya que la comunidad crea una confrontación con otros grupos de la población, construyendo una sociedad a partir del desarrollo educativo. Considerando la educación llevada a cabo dentro del constructo indígena, Artunduaga aporta que es necesario implementar propósitos administrativos y pedagógicos adecuados para proporcionar la realización de la enseñanza destinada. Esto se desemboca en la necesidad de una interacción funcional entre el gobierno y las comunidades indígenas, basada en la comunicación respetuosa.⁸¹

En consideración de estos aspectos, la *etnoeducación* posibilita la contextualización en cuanto a la educación inclusiva. Se puede decir que los propósitos de esta manera de aprendizaje sirven como medio para garantizar la inclusión de la diversidad cultural en el sistema educativo.

5.1. Desarrollo histórico

El debate sobre la concepción de la educación indígena estudia también una época larga entre la colonización hasta la revolución mexicana. El punto de partida de la necesidad de una educación institucionalizada se dio con la llegada de los misioneros y la cristianización por parte del clero español. Con respecto a las

⁸⁰ Artunduaga, 1997: 36

⁸¹ Artunduaga, 1997: 42

circunstancias en los tiempos prehispánicos, no se puede hablar de una educación indígena, ya que este término fue importado por una fuerza exterior que la población originaria no podía controlar. A partir del contacto entre el continente nuevo y el occidente la educación se convirtió en una herramienta para alcanzar las metas de los conquistadores.⁸²

A partir del año 1536 se posicionó un nuevo enfoque en el centro de atención. Debido a los primeros encuentros se instaló el prejuicio del indio incapaz de aprender y de obtener un razonamiento intelectual a base de cursar estudios. Los españoles, a su entendimiento, juzgaron la naturaleza del indio como inadecuada. Además, debido a su oposición al movimiento colonial se impidió la elevación del prestigio cultural de estos. Con la apertura del *Colegio de Santiago Tlatelolco* en 1536 se introdujo un gran avance hacia el desarrollo intelectual de la población indígena. Su propósito era elevar el estatus de la población indígena y alejarse de los prejuicios. Don Sebastián de Ramírez de Fuenleal, el presidente de la *Audiencia de México* contribuyó con un empuje significativo, que fue la solicitud a la orden de San Francisco para que enseñara a los indios el latín. La meta principal era conseguir que pudieran formar a los españoles también en ámbitos intelectuales. Por consiguiente, el colegio aportó la oportunidad de introducir a ciertos indios en la jerarquía eclesiástica. Este ingreso a la sociedad requirió la apropiación de la cultura superior y sus enseñanzas. En este ámbito enseñaban maestros de la orden de San Francisco a aproximadamente setenta alumnos asignaturas como música, latín, retórica, lectura, escritura, filosofía y medicina indígena. El castellano en sí no representó una asignatura propia, pero se da por hecho que pertenecía al conocimiento previo. La fundación del *Colegio de Santiago Tlatelolco* hizo posible la formación de traductores, latinistas y copistas que contribuyeron con su ayuda intelectual a las obras filológicas de los misioneros. Este hecho impulsó un cambio optimista de la percepción colonialista hacia la intelectualidad del individuo indígena.⁸³

⁸² Aguirre Beltrán, 1954: 227

⁸³ Zavala y Miranda, 1981: 181 – 182

En los tiempos prerrevolucionarios, antes del año 1910, los pueblos indígenas apenas podían acceder a la educación. No existían recursos ni una organización adecuada para ofrecer a todos los niños un sitio en las aulas. En el caso de que un municipio de la comunidad indígena alcanzara a fundar una escuela, ésta normalmente se encontraba en áreas periféricas y rurales, lo que provocó que los maestros formados no estuvieran dispuestos de viajar desde los núcleos urbanos.⁸⁴ La educación de la población nativa en los tiempos de colonización del siglo XX. estaba principalmente bajo la guía de la iglesia. Después de la revolución en el año 1910, la nación empezó a dirigir reformas con la meta de establecer un estado homogéneo con el fin de deshacerse de la diversidad lingüística y cultural. El desequilibrio social entre los mestizos y la población indígena provocó dificultades para crear un Estado nacional, ya que el esfuerzo se enfocó en instaurar ciertos estándares. Por consiguiente, el sector educativo exigió de los indígenas que dominaran el español por escrito y oralmente. Al principio, los docentes no indígenas recibieron la tarea de avanzar con la alfabetización, pero pronto se evidenció que no se lograba la integración lingüística, cultural ni económica.⁸⁵ La alfabetización en el idioma español encontró su objetivo principal en los tiempos después de 1910.

El año 1921, en la época después de la revolución mexicana, se instaló el *Departamento de Educación y Cultura Indígena*, que empezó a institucionalizar la educación dirigida a comunidades rurales, principalmente con el fin de introducir métodos modernos agropecuarios y así realizar el mestizaje. Más tarde, los mismos fundadores introdujeron en 1923 las *Casas de Pueblo*, que se convirtieron después en la *Escuela Rural Mexicana*, la cual era el medio principal para introducir el desarrollo fundamental dentro de las comunidades. Es decir, la educación funcionó como medio para la modernización de los pueblos. El enfoque se centraba en la labor del maestro y su potencial para llevar a cabo un programa que cubriera las necesidades de los miembros de las comunidades. A pesar de estos sucesos políticos y los esfuerzos que destinaban la mejora de la población india, particularmente en el ámbito intelectual, las diversas instituciones no lograron

⁸⁴ Bertely Busquets, 2003

⁸⁵ Keyser, 2013: 172 – 173

cumplir los objetivos previamente comunicados. Por su orientación hacia la ideología occidental, los enfoques culturales indígenas fueron ignorados y carecieron de presencia en la educación. Más precisamente, los esfuerzos del gobierno se centraron únicamente en la persecución de sus propios objetivos, lo cual no permitió la integración adecuada de las personas indígenas.⁸⁶

En 1927, Moisés Sáenz, subsecretario de la educación estatal, dio el primer paso hacia la conciencia de que la carente alfabetización de los pueblos indígenas dificultó la interacción en las escuelas. Sáenz notó obstáculos significativos en cuanto a la comunicación entre alumnos y maestros, lo cual condujo al reconocimiento de que la alfabetización en la lengua indígena era la vía principal hacia la castellanización. Al fin y al cabo, y con la colaboración con el presidente Lázaro Cárdenas, se crearon las primeras cartillas de alfabetización, que se destinaron para su uso en las escuelas.⁸⁷

Una de las exigencias de la población indígena en el *Primer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas* en México en 1940⁸⁸ pidió particularmente respeto hacia las lenguas indígenas y su aceptación como idiomas de enseñanza y estudio a lo largo de la formación educativa de las personas que así lo desearan. Por consiguiente, se trató de imponer la enseñanza en el idioma mayoritario como segunda lengua. La meta principal era favorecer la construcción de un bilingüismo estable en el sistema educativo.⁸⁹

5.2. Formación de los maestros indígenas

Bajo el gobierno de Lázaro Cárdenas, en la temporada entre 1934 hasta 1940, se establecieron instituciones cuyos objetivos eran formar a niños y adolescentes indígenas, que serían a su vez los futuros docentes que logran la alfabetización deseada. En 1965 se introdujo una modificación en la estructura de la formación de

⁸⁶ Citarella, 1990: 15

⁸⁷ De la Peña, 2002: 47

⁸⁸ Stavenhagen, 1997: 16

⁸⁹ Von Gleich, 1997: 119

los docentes. Con el fin de avanzar en el desarrollo del sistema escolar, se creó el programa *Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Indígenas Bilingües* por parte del gobierno.⁹⁰ Era necesario disponer de un grado de educación previo, que se refería a un graduado escolar o de secundaria, para poder acceder a la formación de *promotor*, que era responsable de realizar cambios que indujeran avances en la educación.⁹¹ A lo largo de unos pocos meses, los futuros docentes recibirían conocimientos básicos de alfabetización y de administración escolar.⁹² No se trató de garantizar estudios profundos, el enfoque del gobierno era habilitar a personas que ejecutaran el programa ya establecido. La tarea más importante se puede especificar en el hecho de que los docentes fungieron de mediadores, fomentando la comunicación entre el gobierno y la población indígena. Aunque no disponían de un nivel educativo alto, utilizaron sus experiencias personales en cuanto a estar confrontados con una diversidad lingüística y cultural para avanzar con la educación.⁹³

A partir del año 1978 se adjuntó la *Dirección General de Educación Indígena (DGEI)* a la sección de la enseñanza primaria del ministerio de educación y en 1983 los indígenas se encargaron de su liderazgo.⁹⁴ Este hecho resultó importante para el desarrollo del programa *Educación Indígena Bilingüe Bicultural (EIBB)*, que tenía la meta de fomentar la diversidad cultural y lingüística del país.

En realidad, la cultura nacional de México fue la única que gozó un pleno apoyo y se asentó como prevaleciente. También el español mantuvo su posición dominante en todos los ámbitos oficiales de la educación. Las lenguas y culturas indígenas siguieron sin disfrutar del mismo prestigio.

Hasta los años noventa, la formación de los docentes indígenas llevó consigo improvisación, falta de continuidad y de evaluación de la ejecución llevada a cabo por parte de los maestros. El sistema carecía de calidad, lo que provocó

⁹⁰ Keyser, 2013: 173

⁹¹ Keyser, 2013: 192

⁹² Comboni y Juárez Núñez, 2001: 48

⁹³ Keyser, 2013: 173

⁹⁴ Keyser, 2013: 173 – 174

capacitaciones profesionales insuficientes, que no cubrían las necesidades de una enseñanza con requerimientos peculiares. A lo largo de la historia se ha esclarecido, en muchas ocasiones, que por parte del gobierno no existía el suficiente esfuerzo para garantizar una formación cualitativa, dirigida a las necesidades de la cultura indígena. Además, estos sucesos representan la persistente discriminación de la población indígena en México. Por la diaria confrontación con mencionadas irregularidades y el rechazo de su origen, los docentes indígenas desarrollaron una actitud con la que surgió la motivación de aspirar a introducir cambios en el sistema educativo. Nuevamente se enfrentaron con la ignorancia, provocada por las jerarquías de la nación, que influyeron en las relaciones interculturales y, al fin y al cabo, en la política educativa.⁹⁵

Después de la independencia de México en el siglo XIX, se adoptó el sistema francés de distinguir institucionalmente las carreras universitarias y la formación pedagógica.⁹⁶ Debido a este motivo, docentes indígenas introdujeron en el año 1994 las primeras *Escuelas Normales*, que eran instituciones para habilitar a futuros maestros dentro del mundo indígena. Las propuestas principales se ocupaban del impedimento de la desaparición de las lenguas originarias, así como de la elaboración de recursos para las clases, que proporcionaban la colaboración con los padres y especialistas en cuanto a los proyectos educativos. En 1995 abrió la primera *Escuela Normal* en el Estado Michoacán, donde por primera vez maestros p'urhépecha ganaron reconocimiento en el ámbito del ministerio de educación. Los currículos de la formación de docentes fueron establecidos a base de motivos que abarcaban novedades con respecto a contenidos importantes desde el punto de vista indígena. Lo dicho incluyó la enseñanza sobre el contexto cultural y la consideración de la cosmovisión, identificación étnica y las estructuras sociales. En cuanto al aspecto lingüístico, los participantes se ocupaban de la reproducción oral y escrita y, además, se transmitieron métodos pedagógicos para la enseñanza lingüística. Otra innovación se introdujo con la formación histórica, que tenía el fin de analizar los sucesos indígenas en toda América.

⁹⁵ Keyser, 2013: 174 – 175

⁹⁶ Baronnet, 2010: 250

Resumidamente, los objetivos de las *Escuelas Normales* se concentraron en la aplicación de un entendimiento universal y su transmisión a los alumnos mediante una educación basada en las necesidades de los alumnos indígenas.⁹⁷ Un aspecto interesante de este enfoque fue el mantenimiento del sentido comunal dentro del sistema escolar. Más precisamente, se trataba de una educación que lograba enlazar la tradición indígena con la escuela. Los docentes y los alumnos participaban juntos en tareas de la comunidad y se unían los aspectos pedagógicos con la vida cotidiana.⁹⁸

5.2.1. Papel del docente indígena

Los maestros desarrollan una tarea sumamente importante en el sistema escolar. A partir de su labor se decide en qué medida se cumplen las propuestas de la inclusión educativa. En general, los maestros en todo el país de México no son capaces de usar el idioma de la comunidad en que enseñan, lo que coadyuva el alejamiento lingüístico en las escuelas y fomenta una nación homogénea. Observando la situación nacional, en la mayoría de los casos, los recursos didácticos carecen de individualidad o, más bien, no tienen relación con el idioma originario. Por eso resulta necesario entender que la interacción entre la formación adecuada de los docentes y la oferta de los métodos pedagógicos debe ser fortalecida.⁹⁹

Al fin y al cabo, la formación de los docentes está vinculada con la política del Estado nacional, es decir, se centra en una educación burocratizada bajo influencias económicas. La flexibilidad y la diversidad que requieren las cuestiones educativas no se pueden asegurar de esta forma, ya que las soluciones se toman según las realidades socioeconómicas y la consideración de las cuestiones educativas se basa en la sociedad en su totalidad. Por consiguiente, la adaptación de los aspectos interculturales carece finalmente de relevancia. El mantenimiento de las lenguas indígenas dentro de las aulas exige una oferta adecuada de dispositivos didácticos

⁹⁷ Keyser, 2013: 176 – 177

⁹⁸ Reyes Sanabria y Vásquez Romero, 2008: 89 – 90

⁹⁹ Baronnet, 2013: 191

que introduzcan técnicas expresivas en la enseñanza. La tendencia en la actualidad no cuenta con suficientes recursos para promover el bilingüismo. Además, la disponibilidad de los docentes de crear fuentes para apoyar la enseñanza no pertenece a la norma.

Tras los años de discurso en cuanto a la formación de los docentes y su reconocimiento oficial, ocurrieron varios cambios en la planificación de los currículos. La propuesta de una educación intercultural ganó prestigio y las necesidades e intereses individuales retrocedieron. Es decir, a partir de la fundación de la *Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB)* y la definición del país como pluricultural, el gobierno se esforzó en lograr avances en cuanto a la introducción del planteamiento bilingüe (español y lengua indígena) en el sistema educativo. Aunque este enfoque aborda una norma de 1999, la práctica escolar no muestra resultados adecuados.¹⁰⁰ México ha definido la interculturalidad según características que se refieren a aspectos culturales, lingüísticos y también a la internacionalidad. Más precisamente, el gobierno define la educación como intercultural cuando incluye la enseñanza en la lengua materna indígena y en español, la acumulación de conocimientos sobre culturas diversas y su trato respetuoso, así como el aprendizaje de un idioma internacional.¹⁰¹

La interacción entre los docentes indígenas y el gobierno terminó en 2012, cuando se presentó una reforma educativa a nivel nacional. Antes ocupaban los temas indígenas seis horas a la semana, lo que fue reducido a cuatro horas semanales. En cambio, nuevas asignaturas como el idioma extranjero inglés y modernas tecnologías fueron introducidas. Así, los currículos elaborados por parte de los indígenas fueron rechazados pasivamente. Se ha creado una contradicción con los pronósticos del ministerio, que proclamaban el diálogo intercultural entre la población indígena y nacional. El mantenimiento de la jerarquía en cuestiones oficiales causó

¹⁰⁰ Dietz y Mateos Cortés, 2011: 139

¹⁰¹ Schmeckles, 2006: 26 – 28

que la meta de evitar discriminación, racismo y desequilibrio social de repente ya no gozara de importancia.¹⁰²

5.3. Desarrollo del movimiento indígena: EZLN

En 1994, un movimiento específico, partiendo del Estado de Chiapas, ganó gran importancia para el mundo indígena nacional. La distribución desigual de los poderes dentro de la política mexicana, su economía y sociedad provocaron un levantamiento liderado por el *Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN)*, que hizo visible la situación precaria de la población indígena a nivel nacional.¹⁰³ Los levantamientos, particularmente en el área de San Cristóbal de la Casas, tenían la meta de pronunciar las exigencias demandadas por los rebeldes, un grupo que abarcaba prácticamente todas las personas indígenas de esta zona. Sus enfoques, aliados con el estatus de la población indígena en el ámbito nacional, se centraban, entre otros aspectos, en la educación, la salud, la libertad, la democracia, la tierra y la paz. Poco a poco se expandieron las manifestaciones a otras zonas de Chiapas. Con la ocupación de varias ciudades de este Estado, el *EZLN* salió al espacio público con sus demandas. A partir de la intervención violenta del ejército mexicano, la cual costó la vida de múltiples rebeldes, bajo el presidente Carlos Salinas de Gortari, se formalizó el conflicto militar entre el gobierno y los zapatistas. En consiguiente, se formó una base militar zapatista con aproximadamente 60.000 participantes, lo cual provocó a su vez la instauración de grupos paramilitares. La situación conflictiva contribuyó a confrontaciones de violencia, lo cual condujo a numerosas víctimas entre la población civil.

El primer paso hacia una relación pacífica entre el gobierno mexicano y el *EZLN* se dio con el fracasado *Diálogo de la Catedral*, lo cual se retomó en 1995 a través de conversaciones sobre los derechos de la población indígena con la *Comisión por la Concordia y la Pacificación (COCOPA)*. Estos acuerdos se formalizaron con la firma en los *Acuerdos de San Andrés* en 1996. Con la negación de una demanda por

¹⁰² Corona Fernández, 2004: 80

¹⁰³ Keyser, 2013: 175

parte del gobierno mexicano, las relaciones conflictivas se volvieron a dramatizar y se provocó un retroceso en cuanto a los avances de la paz. Desde entonces y a consecuencia de los sucesos que provocaron esta desconfianza, el gobierno mexicano no ha iniciado los suficientes intentos de construir una relación fundamental, tampoco bajo el nuevo gobernador de Chiapas, Pablo Salazar Mendiguchía en 2001. Se ha conseguido el apaciguamiento de las rebeldías en Chiapas y los zapatistas se dirigen actualmente hacia la autonomía.¹⁰⁴

Según Barabas, el movimiento zapatista contribuyó a la revalorización del indígena en México. La sociedad política fue forzada a considerar e incluir a la población originaria en el espacio nacional.¹⁰⁵

5.3.1. Educación zapatista

A partir del levantamiento zapatista, en 1994, la política educativa vivió un cambio de rumbo en cuanto al reconocimiento de la educación indígena. El objetivo principal de aquel levantamiento fue conseguir autonomía e introducir una reforma del prestigio de la población indígena. El desarrollo de la comunicación entre la población mestiza y la minoría indígena era fundamental para sus metas. En diversos Estados del país nacieron proyectos que pretendían llevar a cabo un avance con respecto a la formación de docentes que integrara las necesidades de la población indígena. En el año 1996, tras diálogos entre los grupos opuestos, los *Acuerdos de San Andrés* tuvieron lugar y se decidió que el sector educativo debía desarrollar una actitud respetuosa en cuanto a las tradiciones, las lenguas y las estructuras sociales de la población indígena. Es decir, el gobierno se hizo responsable de garantizar a todos los niños indígenas una educación intercultural. A partir del fallo del cumplimiento de los *Acuerdos de San Andrés* en el año 1996 por parte del gobierno, diversas comunidades que estaban bajo el liderazgo zapatista proporcionaron la creación de su autonomía y los municipios empezaron a despedir docentes que enseñaban

¹⁰⁴ Van der Haar, 2015: 3 – 4

¹⁰⁵ Barabas, 2000: 18

según programas de educación estatales. El sistema oficial fue rechazado por completo, ya que no incluía las necesidades de las comunidades indígenas. Autónomamente, se fundaron centros de educación indígena y que seguían el sistema escolar zapatista. Las comunidades decidieron quién podría desempeñar el papel de docente dentro de las nuevas estructuras. Estos elegidos, llamados *promotores*, no recibieron un salario, sino que fueron apoyados por las comunidades de forma laboral y eran responsables de enseñar a base de experiencias personales y de elaborar currículos según las pretensiones zapatistas.^{106 107}

El movimiento zapatista colaboraba constantemente con organizaciones no gubernamentales y recibió apoyo en cuanto a innovaciones y reformas, sobre todo en el ámbito educativo. De todas maneras, siempre se encontraba en oposición con el gobierno, lo que dificultó el progreso. Al fin y al cabo, se estableció el *Sistema de Educación Rebelde Autónomo Zapatista*, que concluyó la base de las comunidades autónomas con los niveles de escuela primaria, escuela secundaria y educación de adultos.¹⁰⁸ La educación, según el entendimiento zapatista, se ve como vínculo para progresar continuamente en la consideración de las necesidades culturales y sociales de las comunidades. Los promotores desempeñan el papel de desarrollo y cumplen, desde la colectividad, sus tareas de transmisión de la educación. En comparación con los docentes estatales, no persiguen la actitud de crear una sociedad homogénea bajo influencias políticas. La escuela se define, más bien, como un espacio de educación cultural y política bajo la colectividad autónoma.¹⁰⁹

¹⁰⁶ Keyser, 2013: 181

¹⁰⁷ Baronnet, 2012: 263

¹⁰⁸ Corona Fernández, 2010: 201

¹⁰⁹ Keyser, 2013: 184

6. Escuelas nacionales y la educación zapatista e indígena

6.1. El sistema educativo nacional mexicano

Para poder comparar y contextualizar la educación indígena con el sistema nacional, es necesario presentar un resumen de la estructura de la educación obligatoria de México.

Los desarrollos de los planes curriculares que se plantearon a lo largo de la historia del país tenían la meta de adaptarse a los cambios de la política, los ámbitos sociales y culturales y el avance tecnológico.¹¹⁰

En los años ochenta, la educación vivió tres fases reformatorias, guiadas por la *Secretaría de Educación Pública (SEP)*, que se centraron en la descentralización y el aspecto financiero, el desarrollo de la calidad de la educación y la renovación del ambiente y espacio escolar. En el año 1992 se dio el paso hacia la actualización del sistema educativo y se admitió el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)*, donde el enfoque se centraba en posibilitar el acceso a la educación, extender la cobertura a nivel nacional, elevar la calidad del aprendizaje y desarrollar conocimientos con el fin de apoyar la evolución individual de los estudiantes. El conjunto de estas propuestas se centra en el objetivo, también económico, de crear ciudadanos desarrollados.

En la época entre el año 1994 y 2000, el *Acuerdo* pronunció que la educación básica debía de abarcar 9 años de estudios, divididos en primaria y secundaria. Además, se realizó la reforma del currículo para el nivel de primaria, la cual llevó consigo la introducción de libros con mejor calidad e incluso gratuitos. Con la introducción del acuerdo *Bases para el programa sectorial de educación 2001 – 2006* se determinaron los objetivos hacia la gestión reformada del sistema escolar, la evaluación que abarca el avance para el futuro y los subprogramas de la educación básica, media superior y superior. En el ciclo 2013 – 2018 se afirmó la educación de

¹¹⁰ Collado Gómez, 2017: 160

calidad en términos de la equidad de género.¹¹¹ A partir de la modificación de la *Ley General de Educación* en 2012, la política educativa pronunció en la Constitución la responsabilidad de garantizar la educación de mejor calidad y que los alumnos recibieran las instrucciones necesarias con el fin de alcanzar sus deseos de una vida exitosa en el contexto del mundo globalizado. Se incluye además el criterio de la inclusión, la cual debe formar una parte firme del sistema educativo.¹¹² El ciclo escolar de 2021 hasta 2022 debe representar la cobertura de manera universal para el país.¹¹³

En consecuencia, la *SEP* introdujo el modelo educativo para la educación obligatoria, que supuestamente debe cumplir con las demandas de la *Ley General de Educación*.¹¹⁴

6.1.1. Esquema del modelo educativo para la educación obligatoria

		Doctorado	
Especialización		Maestría	
Educación Superior			
Licenciatura			
Técnico Superior Universitario			
Tecnólogo	Bachillerato General	Bachillerato Tecnológico	Profesional Técnico
Educación Media Superior			
Secundaria			
Primaria			
Preescolar			
Educación Básica			

Tabla 2: Esquema del sistema educativo nacional¹¹⁵

¹¹¹ Collado Gómez, 2017: 145 – 147

¹¹² Diario Oficial de la Federación, 2017

Disponible en:

http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5488338&fecha=28/06/2017 (último acceso: 25.4. 2018)

¹¹³ SEP, 2017: 38

¹¹⁴ SEP, 2017: 13

Actualmente el sistema escolar se divide en tres sectores, que abarcan la *Educación Básica*, la *Educación Media Superior* y la *Educación Superior*. A partir de la *Educación Media Superior* se habla del punto de partida para la capacitación laboral.

6.2. Comparación entre las educaciones zapatista y nacional

Puesto que la educación zapatista se estableció bajo circunstancias de guerra, los activistas abogaban por la educación política, la cual tenía como objetivo el establecimiento de una autonomía. En la línea de lo mencionado anteriormente, los procesos pedagógicos están organizados por los mismos grupos indígenas, elevados al nivel político. Este hecho se presenta como una de las diferencias fundamentales en cuanto a la comparación de las escuelas zapatistas con las escuelas estatales. A nivel nacional, las instituciones educativas buscan principalmente el aprendizaje global, lo cual se aleja del propósito de llevar a cabo un fortalecimiento de la individualidad de los alumnos.¹¹⁶

Normalmente, la educación indígena coincide en sus metas con la castellanización. Más precisamente, las lenguas indígenas, dentro de la educación bilingüe, en la mayoría de los casos ocupan la función de posibilitar el aprendizaje del español. Se considera que los idiomas nativos representan una cierta forma de obstáculo, el cual se debe superar con el fin de lograr la integración en la sociedad nacional. En cuanto a la educación zapatista, se logró disminuir estos objetivos y se promovió la enseñanza del español como segunda lengua, es decir, promovió la estructura intercultural del bilingüismo, sin que las lenguas indígenas sufrieran un desplazamiento.¹¹⁷ Baronnet aporta que las comunidades zapatistas introdujeron innovaciones en cuanto a su política educativa, lo cual facilitó una autonomía con respecto a los métodos que proporcionan el multilingüismo en las escuelas. Las lenguas mayas en los territorios zapatistas gozaron de una revalorización

¹¹⁵ SEP, 2017 Disponible en: http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/ems_sistema_educativo_nacional (último acceso: 25.4. 2018)

¹¹⁶ Baronnet, 2009: 50 – 51

¹¹⁷ Baronnet, 2009: 363 – 364

significante en el ámbito educativo. Como consecuencia del movimiento zapatista, las lenguas mayas mantuvieron el prestigio de desempeñar la función de primer medio de comunicación, lo cual también se extendió a los espacios educativos. Este hecho contribuyó a evitar que se desarrollara un desequilibrio entre el español y las lenguas indígenas. Es decir, el mayense, en este caso, no llegó a estar en inferioridad en comparación con el español, un estado que sí sufrieron otros idiomas originarios en diversas regiones del país. Lo dicho también se puede observar en la estructura de la formación de los docentes zapatistas, en la que la lengua materna está presente en todos los ámbitos.¹¹⁸

Mediante los procesos hacia la autonomía de los zapatistas, se creó la necesidad de dominar varias lenguas. Por primero, la capacidad de usar el idioma indígena se consideraba fundamental, ya que la participación activa en las estructuras políticas y de gestión zapatista requerían la comunicación interétnica. Además, se apreciaba la habilidad cualitativa de lectura y escritura en ambos idiomas, español e idioma indígena. E incluso, el prestigio del español se fundamentaba en su uso fuera de la comunidad, lo cual sirve para evitar malentendidos con la población mexicana en ámbitos laborales o comerciales.¹¹⁹

Si se comparan los esfuerzos de la educación nacional y educación zapatista con respecto a la inclusión de todas las variedades culturales del país a través del bilingüismo, hay que admitir, que ambas direcciones no han logrado realizar los propósitos previamente fijados. A pesar de los intentos por parte de la escuela zapatista, las posibilidades se vieron restringidas, hablando en términos de recursos económicos y técnicos. Los materiales elaborados por las comunidades, que pretendían apoyar la enseñanza lingüística, carecían de medios que hubieran podido contribuir a su expansión para instituciones adicionales.¹²⁰ Por razones burocráticas se impidió a regiones como las Cañadas de Chiapas, zona afectada por *EZLN*, y comunidades en Morelos avanzar en este proceso adecuadamente. Se produjo una

¹¹⁸ Baronnet, 2009: 362 – 363

¹¹⁹ Baronnet, 2009: 368

¹²⁰ Ramírez Poloche, 2007: 11

resistencia en contra de las transformaciones enfocadas a la formación de los docentes.¹²¹

En cuanto a la oposición de ambos sistemas educativos, se puede decir que tanto en la educación zapatista como en la del contexto nacional, se estableció una cierta jerarquía que organizaba la estructura escolar. Es decir, los docentes funcionaban como medios que llevaban a cabo las demandas de los directores, los cuales desempeñaban el papel necesario de supervisar la organización y la gestión institucional de la escuela. Igualmente, los alumnos llevaban a cabo las tareas encomendadas por los maestros, pues los estudiantes ocupan el último nivel de esta jerarquía. Dicho de otra manera, ninguno de los actores era capaz de ejecutar procesos por su propia cuenta. Aunque la educación zapatista intentó combatir estas estructuras fijas, al fin y al cabo, adaptó el mismo orden administrativo. Este hecho llevó a la cuestión de si la interacción equitativa entre alumnos y maestros se puede realizar de forma igualitaria en el ámbito para que todos los participantes encuentren la misma cantidad de atención.¹²²

6.3. Propuestas para la educación indígena actual

A partir del año 1992, el gobierno mexicano reconoció la necesidad de reformar y modernizar el sistema educativo. Esto se ha llevado a cabo, poniendo como ejemplo la educación básica, con la introducción de la *Articulación de la Educación Básica* por parte de la *Secretaría de Educación Pública (SEP)*. La meta era una reorganización del sistema educativo nacional y la incorporación de nuevas prácticas y reformas. Bajo esta publicación se pronunció el *Acuerdo número 592*, el cual además fundamenta el plan de estudios del año 2011. Las propuestas estaban vinculadas especialmente con la situación reformada económica- y democráticamente, la cual exigía la actualización de los planes de estudios con el fin de asegurar la permanencia escolar de los niños. Para lograr estos objetivos se incluyeron las proposiciones de modernizar la infraestructura escolar, de fortalecer el

¹²¹ Baronnet, 2013: 189

¹²² Ramírez Poloche, 2007: 12

papel del maestro, incluyendo su capacitación, de garantizar el apoyo del gobierno federal a los municipios y de fomentar la interacción social a base de educación.¹²³

Según las declaraciones de la *SEP*, la diversidad cultural y el multilingüismo del país requiere la planificación de marcos curriculares, los cuales tienen la función de introducir los contenidos de la educación indígena. En este caso, los temas abarcan principalmente el conjunto de los rasgos culturales de las comunidades originarias. Es decir, las propuestas se refieren a la incorporación de la cosmovisión indígena, los conocimientos y habilidades previas y la contextualización de estos puntos en la educación nacional. La columna principal del marco curricular para la educación indígena representa la diversidad, la cual funciona como herramienta política y sirve de base para métodos didácticos. En este contexto, el entorno de los alumnos indígenas forma parte del desarrollo pedagógico y experimenta una revalorización dentro del espacio cultural común.¹²⁴

El contenido del marco curricular abarca en primer lugar la contextualización, la cual se expresa a través de la inclusión de los conocimientos previos, la realidad y la cosmovisión indígena. Esto además permite la profundización de la diversidad, desde una actitud de valoración y respeto. En cuanto a la educación inclusiva, la contextualización anima la incorporación de alumnos con requisitos educativos especiales y establece como objetivo principal evitar la degradación cultural de los alumnos, una de las reformas más importantes en contraposición con las metas educativas antiguas de establecer la homogeneidad.

Otro aspecto clave es la propuesta de la diversificación a través de métodos didácticos adecuados para el desarrollo cultural en las aulas. Este punto se orienta especialmente al trabajo del docente, el cual proporciona la incorporación de características culturales al aprendizaje. Es decir, previamente se identifican los rasgos de diversidad y, a continuación, su tratamiento en clase. La diversificación en este contexto parte generalmente del mapa curricular de la educación básica y usa

¹²³ SEP, 2011: 7 – 8

¹²⁴ SEP, 2011: 49 – 50

sus métodos y resultados con el fin de adaptar estos asuntos a las necesidades educativas de los alumnos indígenas. Resumidamente, se puede afirmar que el marco curricular de la educación indígena abarca el conjunto de contenidos con referencia a las propuestas nacionales, innovadoras, étnicas y especializadas para cumplir con la meta de garantizar una enseñanza inclusiva a todos los alumnos.¹²⁵

7. El bilingüismo como medio de educación

En el año 1948 se fundó el *Instituto Nacional Indigenista (INI)* con el propósito de acelerar los sucesos en cuanto a la cuestión de la política de integración. Particularmente, las definiciones del indigenismo, establecidos entre otros por Manuel Gamio y Alfonso Caso, servían como base de los desarrollos promovidos por esta organización. Es decir, los presupuestos del INI se enfocaron en la cooperación voluntaria por parte de los indígenas para avanzar en la aculturación, que surge de la cultura nacional y la sociedad mayoritaria.¹²⁶ El elemento más importante con respecto a la cooperación entre el INI y los pueblos indígenas y la realización de los motivos establecidos fue la educación. Se reconoció el prestigio de las lenguas originarias y su capacidad de poder promover la castellanización. De esta manera se emprendió la necesaria tarea de fortalecer el bilingüismo en las escuelas, a través de la introducción de maestros indígenas en ellas. Así, se instalaron los comienzos del intento por educar a jóvenes indígenas en español y de transmitirles conocimientos básicos en cuanto a la cultura occidental. El motivo continuo era la difusión del aprendizaje por parte de los indígenas recién formados.¹²⁷

Los objetivos se especificaron en el *Segundo Congreso Nacional de Pueblos Indígenas* en 1975, también realizado en Pátzcuaro, Michoacán. Un grupo de los participantes representó a los maestros indígenas, que apoyaban el motivo de introducir los movimientos indígenas en la política. El enfoque se concentró además

¹²⁵ SEP, 2011: 51 – 52

¹²⁶ Navarrete, 2008: 15

¹²⁷ Navarrete, 2008: 40

en la elevación política de los maestros bilingües. Este hecho condujo las propuestas de la educación hacia un objetivo que dejaba de ocuparse de la integración y robusteció la conciencia de una educación liberadora.¹²⁸

Por primera vez, en el año 1992, el gobierno mexicano consideró oficialmente la población entera como nación, lo que antes dominaba una nación mestiza. La *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, publicada por primera vez en 1917, subraya en su 2° artículo, añadido en 1992 y con el título *La Nación Mexicana es única e indivisible*”, que la sociedad se compone por una diversidad de culturas unidas que sostienen sus propias estructuras sociales, económicas y políticas.¹²⁹

“El derecho de los pueblos indígenas a la libre determinación se ejercerá en un marco constitucional de autonomía que asegure la unidad nacional. (...)”¹³⁰

Con la subnota B se refiere con claridad al deber de posibilitar la equidad entre todos los miembros de la sociedad mexicana, lo que conlleva el derecho a los mismos recursos como la educación y otros intereses públicos. Igualmente incluye el rechazo de cualquier comportamiento discriminatorio en todos los ámbitos institucionales y políticos.¹³¹ Para promover la educación adecuada y evitar carencias, que pudieran afectar a las comunidades indígenas, la Constitución incluye el siguiente párrafo.¹³²

“Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas.

¹²⁸ Citarella, 1990: 33 – 34

¹²⁹ La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2017: 2

¹³⁰ La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2017: 2

¹³¹ La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2017: 3

¹³² SEP, 2004: 16

Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación.”¹³³

7.1. Modelo bilingüe – bicultural

La consecuencia de la nueva ideología en los años setenta, que fortaleció la diversidad cultural en México, creó una perspectiva en el ámbito de la educación que se denominaba como bilingüe – bicultural.¹³⁴

Durante de los procesos económicos y políticos, la necesidad de integrar a la población indígena se hizo más y más evidente. El país experimentó una reinterpretación del término *integración* hacia una concepción positiva, ya que actualmente se consideraba como la mejora de la vida socioeconómica de las comunidades. Sin embargo, en la historia pasada se mostró, que este término conllevaba una connotación sumamente negativa. Es decir, la estructura paternalista de la integración realizada en aquel entonces provocó el rechazo, por parte de la población indígena, de este concepto que pretendió revalorizar la diversidad de las culturas originarias. Bajo este término, los pueblos siempre se veían forzados de adaptarse a la vida nacional.¹³⁵ Desde entonces dicha integración gozó de un rumbo que representó al país México como una sociedad pluricultural, alejándose de una nación única y revalorizando la diversidad cultural del país.¹³⁶

En el año 1978 se creó la *Dirección General de Educación Indígena (DGEI)*, que tenía la meta de que las lenguas originarias y el español se valoraran al mismo nivel y que se alejara de la ideología de usar las lenguas originarias como medios para promover el aprendizaje del español. La propuesta era desarrollar un bilingüismo oficial en las escuelas. La *DGEI* básicamente sustituyó el *Instituto Nacional Indigenista (INI)* y dio el primer paso para la *Educación Indígena Bilingüe Bicultural (EIBB)*.¹³⁷

¹³³ La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2017: 3

¹³⁴ Citarella, 1990: 27

¹³⁵ Durán de Alba, 2007: 62 – 72

¹³⁶ Penski, 2009: 9

¹³⁷ Jordá Hernández, 2009: 2

La *DGEI* permitió además la concretización de la educación indígena en el ámbito institucional, que representa el desarrollo mutuo con el indigenismo desde la revolución en 1910.¹³⁸ Usando la base de la educación indígena, incluyendo los valores de las comunidades y familias e incluso la cosmovisión, se construyó en consecuencia el programa de la educación bilingüe – bicultural. El contenido se especificó en el conjunto de los métodos pedagógicos de la educación india, que se refería principalmente a los asuntos sociales de la comunidad e incluían la observación, inducción y práctica. Las propuestas para la educación eran conformes con, además, los objetivos de la liberación de la marginación de la población indígena. Es decir, los aspectos básicos desempeñaban la tarea de posibilitar al indio la elevación de su estado político y económico. Las demandas principales de la educación bilingüe – bicultural abarcaban los objetivos de apoyar la conciencia sobre el mérito de las dinámicas culturales, que incluían la cultura propia y nacional. Además, se concentraban en la elaboración de métodos y proyectos conformes con las necesidades regionales, es decir, promover la adaptación de los grupos étnicos en particular. Otro aspecto clave lo representa la educación lingüística, que pretende garantizar la enseñanza del idioma vernáculo según las capacidades de los alumnos.¹³⁹

En resumen, el enfoque bilingüe y bicultural de la educación básica indígena inició una enseñanza enfocada en los rasgos culturales y lingüísticos de la población indígena. Con el fin de deshacerse de la antigua percepción de la educación (solo) bilingüe, se introdujeron los objetivos de integrar la cultura originaria, usándolos como herramienta para revalorizar su patrimonio en las escuelas. Sin embargo, hay que admitir que este sistema no se fijó realmente en la pluriculturalidad de la población, sino que destacó la característica bicultural, es decir el enfrentamiento entre dos culturas opuestas, la mexicana (mestiza) y la indígena. Este hecho no resultó suficiente, ya que México cuenta con más de 60 culturas diferentes, las

¹³⁸ Citarella, 1990: 37

¹³⁹ Citarella, 1990: 34 – 35

cuales requieren una profunda consideración dentro del aspecto de la educación nacional.¹⁴⁰

7.2. Modelo bilingüe – intercultural

Con la nueva *Ley Federal de Educación* de 1993, el aspecto del bilingüismo dentro del ámbito educativo encontró una dirección actualizada, la cual se denominaba educación bilingüe – intercultural. Se pretendió visibilizar, a través de este nuevo concepto, la diversidad cultural del país, con el intento de alejarse del enfoque bicultural, es decir, la consideración de solo dos culturas diferentes.¹⁴¹ A partir del año 2001 se introdujo la organización *Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB)*, que no tenía ambiciones muy distintas a las de la DGEI, pero se creó en un afán de pronunciar nuevamente la necesidad del avance educativo. El enfoque se centraba en fortalecer la lengua que permitía la identificación con la propia cultura a la vez que se robustecía el español como herramienta para la comunicación en México.¹⁴²

La educación bilingüe – intercultural abrió el camino para una educación del bilingüismo aditivo. Un suceso sumamente importante para el desarrollo de la educación bilingüe - intercultural fue la introducción de la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. Este documento concretizó la revaloración de las lenguas originarias y las denominó como idiomas nacionales, lo que destacaba su pertenencia a la unión mexicana. Además, tenía el papel de proteger los derechos lingüísticos de las comunidades nativas y fortalecer el uso y el desarrollo de las lenguas. De esta manera, los idiomas nativos fueron reconocidos como igualitarios al español y volvieron a ganar prestigio en el ámbito jurídico. Igualmente, se inició una revalorización de las lenguas indígenas, también dentro del marco oficial.¹⁴³

¹⁴⁰ De la Peña, 2002: 50

¹⁴¹ De la Peña, 2002: 50

¹⁴² Baronnet, 2013: 189

¹⁴³ SEP, 2004: 17

Con la introducción de la asignatura *Lengua Indígena* al marco curricular se pretendía que los alumnos fueran capaces de reflexionar sobre su lengua materna y analizar el ámbito social en que se encontraban a partir de las características lingüísticas. Este hecho contribuyó al cumplimiento de la demanda constitucional en cuanto a los derechos de la población indígena, los cuales abarcaban la valoración cultural y lingüística. El fortalecimiento de la educación bilingüe introdujo además el aprendizaje del español como segunda lengua para los alumnos con un idioma indígena como lengua materna y, a la vez, la enseñanza de la lengua originaria de la región para estudiantes hablantes del español. De esta manera, el español y la lengua indígena se consideraban tanto medios de comunicación como de aprendizaje escrito y oral. Con respecto al ámbito social del uso lingüístico, el cual requería una profundización en las escuelas, comprendía la contextualización de la tradición oral del idioma y sus rasgos históricos y literarios. Igualmente, las relaciones comunitarias y la interacción con otros pueblos debían estar incluidas en el aprendizaje, lo cual permitía el análisis de las dinámicas familiares y comunitarias dentro del contexto lingüístico.¹⁴⁴ Según la SEP, la extensión de las asignaturas para el primer ciclo escolar de educación nacional, se concretizaron en 9 horas por semana para desempeñar la educación de la lengua materna y 2.5 horas para el aprendizaje de la lengua adicional, que también podía ser el inglés. En cuanto a la asignatura *Lengua Indígena* como lengua materna se proponía la cantidad de 7.5 horas semanales y 4 horas de enseñanza del español, como segundo idioma o adicionalmente. El segundo y tercer ciclo abarcaban 4.5 horas semanales de la asignatura *Lengua Indígena* y 4 horas para el aprendizaje del español.¹⁴⁵

Según los objetivos mencionados, el maestro bilingüe – intercultural tenía que cumplir las características de ser procedente de la misma zona que los alumnos, ser nativo en el idioma indígena de sus padres y tener cierto nivel de educación. Su tarea principal, además de la enseñanza lingüística, se centra en favorecer la revalorización de lo indígena en la escuela. Más precisamente, se trata del fortalecimiento la autoestima y auto concepto de los alumnos según sus

¹⁴⁴ SEP, 2011: 54 – 55

¹⁴⁵ SEP, 2011: 57

características culturales.¹⁴⁶ Como previamente visto, el auto concepto se refiere a la actitud en cuanto a su propia personalidad. En consecuencia, la autoestima se entiende como la evaluación negativa o positiva de esta percepción.¹⁴⁷

Para resumir las propuestas de la educación bilingüe – intercultural y, en consecuencia, del establecimiento de la asignatura *Lengua Indígena*, se puede decir que el enfoque se centra en la situación social y cultural de los alumnos. La base de esta educación la forman las demandas de la Constitución mexicana con el fin de asegurar el cumplimiento de los derechos de los pueblos indígenas. Es decir, las escuelas y los docentes están llamados a promover el ámbito educativo, lo cual apoya la legitimación de las lenguas originarias como medios institucionalizados de comunicación. Estas propuestas se logran con la aplicación de métodos y la inclusión de cada estudiante con el fin de proporcionar la conciencia sobre la diversidad cultural.¹⁴⁸

7.2.1. Ejemplo: Programa de la Lengua Jñatjo/Jñatrjo (Mazahua)

Un ejemplo para el esfuerzo de desarrollar e institucionalizar la educación indígena, particularmente la educación bilingüe – intercultural, en el ámbito gubernamental, se muestra en la elaboración del *Programa de la Lengua Jñatjo/Jñatrjo (Mazahua)*.

Esta lengua indígena es una de las 364 variaciones lingüísticas que se encuentran en México. El jñatjo/jñatrjo (mazahua) pertenece a la familia otomangue y forma parte de su subgrupo otopameano, que a su vez está dividido en el otomiano y el pameano, el cual se habla sobre todo en la zona de Centroamérica.¹⁴⁹ Se puede añadir que se trata de una lengua con una escritura tonal y compleja. Debido al uso múltiple de este idioma desde la colonización, se pudieron observar cambios en cuanto a la reproducción escrita y oral.¹⁵⁰

¹⁴⁶ Durin, 2007: 86

¹⁴⁷ Muñoz Sedano, 2003: 70

¹⁴⁸ SEP, 2011: 56

¹⁴⁹ Morales Garza, 2014: 80

¹⁵⁰ Benítez Reyna, 2017: 5

Alfabeto	a ä b c ch d e: e f g i j l n o ö p q r s t ts u ü v x y
Grupos de los consonantes	cj c´ chj ch´ dy jm jn jñ jy mb nd ng nz nzh pj sj s´ tj t´ tsj ts´ zh

Tabla 3: Alfabeto Mazahua¹⁵¹ Grupos de las consonantes¹⁵²

Los hablantes de este idioma pueblan las áreas del Estado de México y Michoacán. Según los datos del *Censo de Población y Vivienda* en el año 2010, realizado por el *Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEG)*, 116.240 personas registradas en el Estado de México son hablantes de esta lengua indígena, que ocupa el 52.27% de la cantidad de personas que dominan un idioma originario en esta zona. Este estudio incluyó personas a partir de 3 años de edad. En particular, los municipios de San Felipe del Progreso, Ixtlahuaca, Atlacomulco y otros, cuentan con el número más alto de integrantes de la población jñatjo/jñatrjo. En el Estado de Michoacán, especialmente en los municipios de Susupuato, Rancho Viejo, Maravillas y otros, se encuentran mayormente las comunidades jñatjo/jñatrjo. Dentro de estas cantidades se reconocen un 90 por ciento de bilingües (jñatjo/jñatrjo y español) y un 1 por ciento de monolingües, que abarca personas mayores de 40 años y más.¹⁵³

El programa de la lengua jñatjo/jñatrjo (mazahua) se estableció a partir de las reformas de la educación bilingüe – bicultural, que defienden los motivos, como previamente visto, de fortalecer la pluralidad cultural y lingüística de la población indígena. Con respecto a esta conciencia, se instaló el desarrollo de alfabetización, en este caso en el ámbito del jñatjo/jñatrjo (mazahua), que requería un intenso análisis de los hablantes de esta lengua. Es decir, un enfoque adaptado a la situación lingüística en estas zonas para introducir la lengua nativa en el centro de la enseñanza y usarla en el contexto educativo, precisamente como medio de comunicación. Antes del año 2004, los recursos que habrían apoyado a este

¹⁵¹ Stewart, 1954

¹⁵² Stewart, 1954

¹⁵³ Morales Garza, 2014: 79

reconocimiento eran sumamente insuficientes y no ofrecían la información adecuada para poder promover el aprendizaje lingüístico. Por eso, la creación de este programa posibilitó el desarrollo hacia una educación que valoraba la diversidad lingüística y cultural y, además, favoreció el proceso de elaborar habilidades lingüísticas, tanto de forma oral, escrita, auditiva y lectora. La aproximación a estos objetivos por parte de los docentes considera necesario incluir todo el conjunto, que abarca la cosmovisión, los rasgos culturales y la tradición oral de la cultura jñatjo/jñatrjo, para que se pueda contextualizar la identidad cultural e lingüística de los alumnos.¹⁵⁴ Según el censo de la *INEG* (2010)¹⁵⁵, el número de los hablantes monolingües de este idioma indígena es muy bajo y así, el programa afirma que sus recursos se destinan mayormente al aprendizaje del jñatjo/jñatrjo como segunda lengua pero evitan la exclusión de alumnos que consideran este idioma como lengua materna. Tal hecho representa un aspecto clave en cuanto al trabajo del docente, ya que los métodos de enseñanza requieren una diversificación que se dirija a todos los alumnos. Incluso la elaboración de un currículum adecuado requiere la consideración de las necesidades de las comunidades, que se basan primeramente en las dinámicas culturales.¹⁵⁶

7.2.2. Contenidos del Programa de la Lengua Jñatjo/Jñatrjo (Mazahua)

Además de la valoración de la pluralidad lingüística y del aprendizaje del idioma coexisten varios objetivos más que contribuyen a una educación intercultural español y mazahua. Un punto central lo forma la dignidad de los alumnos, que deben ser concienciados sobre su origen. El conjunto de los siguientes propósitos fue elaborado según experiencias y estímulos aportados por docentes, padres y alumnos de las regiones mazahua.

Desde el punto de vista lingüístico, el programa enfoca la confrontación de los alumnos con los rasgos gramaticales del idioma indígena, y, además, la comprensión de su estructura en cuanto a la expresión oral y escrita. En particular,

¹⁵⁴ Morales Garza, 2014: 74, Knapp, 2008

¹⁵⁵ Morales Garza, 2014: 79

¹⁵⁶ Morales Garza, 2014: 74

la amplificación del uso de la lengua jñatjo/jñatrjo se lleva a cabo a través de la interacción entre la vida escolar y las realidades comunitarias, lo cual juega además un papel importante con respecto al encuentro con las variedades del idioma. Los alumnos se acercan a las propiedades de su cultura y reconocen por esta vía las características de su lengua materna, la cosmovisión mazahua y su identidad cultural.

La orientación no solo se dirige a la lengua jñatjo/jñatrjo, sino que pretende crear un entendimiento en cuanto a la relación con el español. Es decir, los alumnos reciben los recursos para apropiarse de la conciencia de la diversidad lingüística donde se encuentra su entorno. Otro aspecto clave lo conforma la estabilización de la dignidad y autoestima de los alumnos, la cual se logra al transmitir los derechos lingüísticos y la identidad que conlleva ser miembro de una nación pluricultural. Los docentes obtienen la tarea de apoyar la diversidad encontrada en el aula y posibilitar la elaboración del currículo. De esta manera se logra el acercamiento de los alumnos a los rasgos lingüísticos, a la identidad cultural y a la cosmovisión indígena a través del aprendizaje.¹⁵⁷

7.2.3. Los docentes

El docente representa un papel clave de este programa. Su tarea se concentra en fortalecer el reconocimiento cultural y lingüístico de los alumnos. El maestro se encuentra en la posición de promover la interacción entre los idiomas mazahua y el español. Es decir, se trata de intercalar los conocimientos culturales con los lingüísticos a base de las disposiciones de los estudiantes. Para garantizar el logro de los objetivos de este programa se requiere un abanico de estrategias y métodos didácticos que permitan una educación adaptada al contexto. Junto a la enseñanza de aspectos gramaticales, de producción escrita y oral, el maestro promueve la autoestima y el contexto de la identidad con respecto a la pertinencia a la cultura mazahua. Además, se declara disponible para la creación de espacios educativos, que apoyen el aprendizaje de la lengua mazahua y la confrontación con el español.

¹⁵⁷ Morales Garza, 2014: 75

Este hecho propicia, además, el diálogo entre los estudiantes y el intercambio de conocimientos.¹⁵⁸

7.2.4. Resumen de los contenidos de los materiales educativos

La familia y la vida comunitaria	Vida familiar, relaciones familiares, trabajos, organización de la comunidad, actividades familiares
Medicina tradicional	Alimentación, comida típica (ingredientes y preparación), recursos medicinales (plantas)
Tradición, literatura, historia, cosmovisión	Danzas, juegos, poesía, dichos, acontecimientos históricos
Prácticas, contexto laboral	Artesanía (bordados, tejido, cerámica)
Contexto intercomunitario, economía	Comportamiento laboral (tianguis, venta de productos)

Tabla 4: Contenidos de materiales educativos de la educación mazahua¹⁵⁹

8. Acercamientos críticos hacia el sistema educativo nacional e indígena en México

En cuanto se habla sobre el conocimiento occidental es necesario observar paralelamente los desarrollos regionales a partir de la época colonial, que van acompañados de la introducción de tecnologías modernas en naciones industrializadas. El comercio, la agricultura, los medios de comunicación y el uso de recursos se conformaron según nuevos métodos, lo cual desembocó en un enfrentamiento con los procedimientos tradicionales. Aquellas eventualidades, llevadas a cabo incluso con la lengua dominante del español, provocaron varios conflictos con respecto al conocimiento indígena. Se puede aportar que los desarrollos occidentales favorecieron sobre todo sistemas orientados hacia Europa.

¹⁵⁸ Morales Garza, 2014: 87

¹⁵⁹ Morales Garza, 2014: 92

Lo dicho se puede observar fácilmente en el sistema escolar mexicano, que fue planeado bajo una ideología con influencia del mundo occidental, lo que inicia una alienación ideológica entre la población indígena y mexicana. Es decir, la educación nacional se basa exclusivamente en sus raíces europeas y no incluye referencia a aspectos del mundo rural, lo que provoca una desatención de las culturas autóctonas.¹⁶⁰

Los obstáculos del logro del establecimiento de un sistema educativo que cubra el conjunto de las necesidades de la sociedad mexicana e indígena se nutren de la insuficiente interpretación de las estructuras de la diversidad, partiendo de la política lingüística, como lo indica Rosa María Zúñiga.

La autora aporta que la política lingüística existente es inválida, ya que los estudios y las observaciones conducidas por parte del gobierno no provienen del núcleo indígena, sino que parten de los propios intereses gubernamentales. La autora señala que se han establecido consideraciones que no tienen una referencia legítima a las necesidades de la población mexicana debido a transmisiones científicas poco actuales. Aunque el gobierno mexicano propagó varios intentos de reformar la situación desventajosa de las lenguas indígenas, Zúñiga critica que las publicaciones no logran cubrir las necesidades reales de los pueblos. Es decir, la aproximación a la problemática por parte de la política no considera los sucesos sociales que tienen lugar en México. Actualmente, los indígenas mismos se sienten obligados a asumir la responsabilidad de exigir modelos bilingües en el sistema escolar e intentar esquematizar sus lenguas con el fin de mantener su identidad cultural.¹⁶¹

Baronnet aportó también sus consideraciones con respecto al análisis del sistema educativo. A nivel nacional, los desarrollos políticos actuales con respecto a los derechos lingüísticos de los pueblos originarios en los ámbitos educativos aún parecen muy escasos. Todavía no se ha encontrado una solución para satisfacer las necesidades de los alumnos plurilingües. Hay que admitir que la adaptación a la

¹⁶⁰ Von Gleich, 1997: 107 – 108

¹⁶¹ Zúñiga, 1988: 177

multiculturalidad existente en las escuelas por parte de la educación pública bilingüe no alcanza la meta de la enseñanza. La realidad muestra que en las aulas nunca se llega a practicar la enseñanza directa en las lenguas maternas de los alumnos indígenas. Menos aún existe una materia en sí misma. Igualmente, el objetivo de hacer percibir a los alumnos el uso comunicativo de las lenguas originarias dentro de la sociedad regional autóctona pierde su relevancia. La exclusión de la relación entre el multilingüismo social y el multilectismo en las escuelas abandona la representación de la importancia del fenómeno. Baronnet defiende la tesis de que estos hechos además no cumplen las especificaciones de la aculturación destinada, sino que continúan el proceso de asimilación de los pueblos originarios por parte de la sociedad actual. Asimismo, se descarta la meta del re encarecimiento del indio. Resumidamente, el enfoque de la integración social no se cumple en la realidad escolar y se promueve la adaptación cultural de la población indígena.¹⁶²

A lo largo de la historia, las lenguas originarias han carecido de incorporación cultural en la sociedad mexicana, lo que causaba ignorancia mutua en cuanto a la transmisión del indigenismo en la educación. Esto promovió la desigualdad entre las clases sociales en las aulas. El bilingüismo no se estableció como enfoque esencial en la educación y esto provocó un desequilibrio entre los idiomas indígenas y el español. Es decir, el sistema educativo mexicano actual no cuenta con herramientas para preservar la lengua propia de los alumnos indígenas y estimula, como consecuencia, el desplazamiento de la cultura e incluso el desprecio de las lenguas originarias. En muchos casos los alumnos pierden su habilidad de hablar fluidamente la lengua indígena y, además, no dominan el español perfectamente.¹⁶³

¹⁶² Baronnet, 2013: 187 – 188

¹⁶³ Baronnet, 2013: 187 – 188

“La falta de un enfoque realmente bilingüe en la instrucción ha producido niños egresados de las escuelas que, según los padres de familia entrevistados, ‘ni saben nuestra lengua ni el español.’”¹⁶⁴

En numerosas ocasiones los docentes exponen su situación precaria en cuanto a la disposición de materiales didácticos. Este hecho dificulta particularmente la realización de las reformas educativas y, además, empeora las condiciones laborales. Tanto las tareas administrativas como las cargas burocráticas tienen que ser cumplidas por los maestros mismos, a causa de la falta de recursos humanos. Es decir, el trabajo educativo y pedagógico de los docentes indígenas se ve restringido por tareas adicionales. Otro aspecto clave en cuanto a las carencias del sistema educativo indígena se evidencia en la discriminación arraigada en la población. Esto se representa en las normas del sistema, las cuales no consideran los rasgos de la diversidad, sino que se dirigen principalmente a la educación nacional.¹⁶⁵

Además, hay que añadir que el hecho de la concretización institucional a base de los marcos curriculares en la educación indígena solo pronuncia un sistema para la educación básica (preescolar y primaria). Se admite la contextualización en otros niveles escolares, pero efectivamente, el marco curricular no contribuye a la motivación de los docentes para reformar sus métodos didácticos hacia el cumplimiento de las propuestas de la educación indígena. Más bien, el maestro adapta las experiencias cotidianas en ese ámbito a su labor educativa y procede sin una especificación previa.¹⁶⁶

¹⁶⁴ Fundación Rigoberta Menchú, 1997: 86

¹⁶⁵ Jiménez – Naranjo y Mendoza – Zuany, 2016: 64 – 65

¹⁶⁶ Jiménez – Naranjo y Mendoza – Zuany, 2016: 67

8.1. Crítica hacia el modelo bilingüe – bicultural

A lo largo de las reformas educativas que ocurrieron en México se juntaron, según los sucesos, diversos antropólogos, científicos y grupos profesionales, que introdujeron una vista crítica hacia el indigenismo y el sistema educativo.

Guillermo De la Peña ¹⁶⁷ resume en su artículo acerca de la educación indígena ciertas opiniones destinadas a describir la situación real en las escuelas del país. Primeramente, menciona el aspecto del racismo escondido, lo cual se representa sobre todo en el trabajo del *Instituto Nacional Indigenista (INI)*. Según De la Peña, el *INI* mantenía a lo largo de sus intervenciones un carácter paternalista, lo cual repercutió en el estatus de las lenguas indígenas, y su cultura en general, en las escuelas. Esto se refleja en el hecho de que el gobierno mexicano volvió a crear una educación similar adaptada a las circunstancias de la colonia. Es decir, las escuelas no lograban acercarse a la vida en las comunidades ni a la cosmovisión indígena, más bien ignoraban esta cultura, como De la Peña lo describe. La meta de promover el bilingüismo también sufre actualmente de un desarrollo tardío, a causa del pleno método de traducir de la lengua materna al español. Las escuelas realmente no cuentan con recursos didácticos ni materiales adecuados y suficientes para implementar la enseñanza bilingüe. Se crea un ámbito de desesperanza para los alumnos y también los maestros, y, finalmente, las instituciones siguen manteniendo su sistema antiguo educativo y continúan con la educación en español.

Efectivamente, la integración del indio en la sociedad mexicana tiene como única meta su introducción a la economía y al mundo laboral, lo cual se deriva del pensamiento capitalista del país. Las instituciones no capacitan para la vida dentro de las estructuras de la comunidad, sino preparan para alejarse de sus propias raíces. Se aspira el método colonial y el indígena resulta desarraigado.¹⁶⁸

¹⁶⁷ Profesor de varias universidades de México, Europa y Estados Unidos. Actualmente, miembro del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).

¹⁶⁸ De la Peña, 2002: 48 – 49

Resumidamente, se puede aportar que las conclusiones de De la Peña describen el estructurado, pero clandestino, debilitamiento de la lengua indígena a través de la educación bilingüe. Se pierde la propuesta de un bilingüismo que destina enseñar un idioma adicionalmente y se sustituye con la introducción de un método que promueve el aprendizaje de un idioma con el fin de deshacerse del otro.¹⁶⁹ En la mayoría de los casos ocurre la situación de que los maestros, por un lado, están situados en regiones ajenas de su propia especialidad lingüística, es decir, aunque el profesorado sea denominado docente de la lengua indígena puede que ni siquiera hable el idioma de sus alumnos. Por otro lado, el logro de ubicar a docentes adecuados en las instituciones tampoco lleva al propósito anhelado de promover el bilingüismo. La castellanización persiste también bajo estas circunstancias favorables y causa que los alumnos previamente bilingües o monolingües en su idioma indígena transformen sus habilidades lingüísticas a lo largo de su carrera escolar hacia el monolingüismo en español.¹⁷⁰

8.2. Crítica hacia el sistema educativo bilingüe – intercultural

Las consideraciones críticas de la *UNESCO* se centran en el análisis de la utilización lingüística en las escuelas. Se deduce que la lengua que se usa mayormente es el español, a pesar de la introducción de la asignatura *Lengua Indígena*. Es decir, las explicaciones y las instrucciones en las aulas se realizan en español. En el caso de que la clase se componga de múltiples variedades lingüísticas, se enfoca, en la mayoría de los casos, en el uso de la lengua que más predomina. En otras palabras, la comunicación se produce principalmente en el idioma que habla el maestro o el que domina la mayoría de los alumnos. En cuanto a las comunidades con características mono lingüísticas, la lengua originaria se utiliza con el fin de permitir el acceso a contenidos en español. Igualmente, los materiales que pretenden fortalecer el uso de todas las lenguas en clase, en muchos casos no corresponden a la situación lingüística de las comunidades, de las que proceden los estudiantes.¹⁷¹

¹⁶⁹ De la Peña, 2002: 50

¹⁷⁰ Jiménez – Naranjo y Mendoza – Zuany, 2016: 66

¹⁷¹ UNESCO, 2016: 23

Es decir, el valor lingüístico y educativo perdura hasta hoy en día en el uso del español. Los recursos didácticos y también la conciencia de los actores dentro del sistema educativo, se basa en la ideología de que la lengua española representa el método superior para alcanzar la educación adecuada.

El trabajo de Laura Bensasson es de relevancia en cuanto a la cuestión de la educación intercultural actual. Es coordinadora de la cátedra de Dr. Carlos Montemayor, autor y antropólogo con un gran interés por la población indígena.¹⁷² La tesis doctoral de Bensasson trató de elaborar materiales didácticos para el aprendizaje de la lengua originaria náhuatl, en las escuelas del Estado de Morelos. Dentro de esta propuesta, la autora considera necesario introducir también políticas lingüísticas.¹⁷³

Con su trabajo, Bensasson tematiza, entre otros asuntos, la marginación según los rasgos lingüísticos y el escaso apoyo del gobierno en cuanto al desarrollo de currículos. Es decir, enfoca la clase social indígena, la cual no cuenta con las mismas posibilidades en cuanto a la educación. Su postura crítica se dirige en primer instante a la castellanización, llevada al cabo por parte del gobierno, la cual causó un impedimento cognitivo y cultural a la identidad indígena. Tampoco la *Ley General de Educación* logra valorar adecuadamente la pluriculturalidad y en consecuencia no llega a cumplir las necesidades de las comunidades. Tras este aspecto, se descalifica el estatus de los indígenas y también sus derechos frente a la legislación. Bensasson coloca el enfoque en el problema de que el gobierno realmente no promueve la educación bilingüe, más bien, pone en peligro las lenguas originarias con sus políticas.

Otro argumento que introduce Bensasson se refiere al aspecto intercultural, para el cual, según su opinión, México no logra establecer un clima propicio. El término *intercultural* requiere que ambos interlocutores de un cierto diálogo compartan las mismas actitudes para posibilitar el entendimiento y una relación positiva. En

¹⁷² Catédra de Carlos Montemayor, 2018

Disponible en:

<https://catedracarlosmontemayor.org/> (último acceso: 25.4. 2018)

¹⁷³ Bensasson, 2013: 50

México, esta conciencia sobre una historia compartida entre la población mexicana e indígena no pertenece a la realidad y la convivencia entre las clases sociales resulta negativa, también para la educación. Bensasson aporta que la educación intercultural solamente dirigida hacia la población indígena se considera reduccionista. Para ella, la solución para la situación precaria de la educación intercultural sería promover fuertemente en las escuelas públicas la enseñanza de lenguas originarias. Este paso podría propiciar la conciencia intercultural, ya que hasta hoy en día los indígenas siempre han estado obligados a aprender el español para lograr su inclusión en la sociedad.¹⁷⁴

Sylvia Schmelkes, coordinadora general de *Educación Intercultural Bilingüe*, admite que la cobertura de la educación dirigida a la población indígena sufre de carencias y que el sistema nacional no propicia la diversidad cultural, ya que los espacios donde la interculturalidad requiere tolerancia no están desarrollados. En muchos casos, la pluriculturalidad no funciona como mérito pedagógico, más bien, facilita ocasiones en las que la discriminación persiste en las aulas. La realidad en las escuelas contradice los objetivos de la educación bilingüe intercultural, lo cual se observa en la utilización de los idiomas originarios como herramientas para proseguir la castellanización. Lo dicho se puede ver en la educación lingüística de los maestros mismos, los cuales a menudo no están capacitados para escribir en su propia lengua materna indígena. Este hecho causa que los alumnos tampoco consigan conocimientos de escritura y de esta manera no logren cumplir con las propuestas de la educación bilingüe.¹⁷⁵

Aunque la educación nacional en México se centra fundamentalmente en los objetivos y teorías de la *SEP*, los cuales en la mayoría de los casos no representan las necesidades de los pueblos, las comunidades indígenas podrían alcanzar a través de su independencia cultural creada de forma autónoma la administración de

¹⁷⁴ Bensasson, 2013: 59 – 60

¹⁷⁵ Schmelkes, 2004: 188 – 189

la educación. Sin embargo, estos procesos se ven frenados por la ubicación de maestros indígenas en zonas lingüísticas inadecuadas.¹⁷⁶

Schmelkes afirma que no se trata de evitar el español, ya que es la lengua oficial de México, su aprendizaje requiere igualmente un prestigio en términos educativos. Sin embargo, se considera sumamente importante reconocer el significado de las lenguas nativas. Las propuestas del marco curricular de introducir el español como segunda lengua no se corresponden con la realidad escolar nacional.¹⁷⁷

En conclusión, se puede decir que, a lo largo de la historia, las lenguas originarias han carecido de incorporación cultural en la sociedad mexicana, lo que desencadenó ignorancia mutua en cuanto a la transmisión del indigenismo en la educación. Se creó una desigualdad entre las clases sociales dentro de las aulas. El bilingüismo no se estableció como enfoque esencial en la educación y provocó un desequilibrio entre los idiomas indígenas y el español. Es decir, el sistema educativo mexicano actual no cuenta con herramientas para preservar la lengua propia de los alumnos indígenas y estimula, en consecuencia, el desplazamiento de estas culturas.¹⁷⁸ El español como único medio en las escuelas provoca frustración en alumnos, sus padres y también en los docentes, ya que predestina las dificultades escolares para los estudiantes indígenas monolingües.¹⁷⁹

9. Situación actual de la escolaridad de los niños indígenas

Los datos actuales en cuanto a la asistencia escolar de los estudiantes indígenas y su permanencia en la escuela representan un medio importante para analizar la cobertura de la oferta educativa del país de México. Las siguientes interpretaciones muestran una visión general acerca de los resultados oficiales de estadísticas emitidas por el gobierno.

¹⁷⁶ Baronnet, 2009: 369

¹⁷⁷ Schmelkes, 2004: 187 – 189

¹⁷⁸ Baronnet, 2013: 187

¹⁷⁹ Von Gleich, 1997: 107

9.1. Marco jurídico

“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.”¹⁸⁰

Bajo la declaración de los derechos humanos, la educación corresponde al deber gubernamental de cada país del mundo. Partiendo de esta premisa, Tomasevski pronuncia criterios que definen una educación de calidad y equidad. El primer aspecto se refiere a la *asequibilidad*, la cual indica la obligación de la nación de proveer instituciones que funcionen como espacios para la educación. Además, se tiene que respetar el derecho social, que asegura la inclusión de la diversidad, incluyendo particularmente a la población indígena. El *acceso* es otro criterio que Tomasevski adscribe a las obligaciones del gobierno. Se refiere a la disposición de la educación gratuita¹⁸¹ e inclusiva. Es decir, el deber del gobierno de facilitar el acceso a la educación de toda la población del país, independientemente de su estado económico o social. Junto al *acceso* y la *asequibilidad* se encuentra el término de la *aceptabilidad*, definido como el conjunto de los métodos pedagógicos y los recursos didácticos que posibilitan a todos los alumnos un aprendizaje de calidad. En cuanto a los estudiantes de origen indígena, este criterio se enfoca en la enseñanza en un idioma que fortalece la inclusión de todos los grupos étnicos dentro del establecimiento. Tomasevski menciona finalmente el aspecto de la *adaptabilidad*. Particularmente, se trata de resumir y fortalecer el conjunto de los derechos

¹⁸⁰ Naciones Unidas, 1948

Disponible en:

<http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/index.html> (último acceso: 25.4.2018)

¹⁸¹ La educación gratuita en este caso se refiere al hecho de que el niño no es capaz de financiar su educación, ni está obligado a hacerlo. Esto, además, está basado en el impedimento de la labor infantil y en el límite mínimo de edad a partir del que el niño puede ingresar a ejecutar un trabajo, el cual está definido por la finalización de la educación obligatoria. A pesar de que la educación está declarada gratuita para los niños, la nación, los municipios y los padres sí que deben cubrir los gastos que acompañan la escolarización. (Tomasevski, 2004: 359)

humanos en la educación.¹⁸²

Estos aspectos también los adapta el *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)* en México, con el fin de interpretar la situación de la escolaridad de los niños indígenas del país. Para resumir los criterios en cuanto al derecho a la educación, el *INEE* pronuncia que la asequibilidad y el acceso abarcan el derecho a la educación y que la aceptabilidad y la adaptabilidad se refieren a los procesos en cuanto a los derechos en la educación. Esta distribución muestra la obligación del gobierno, por un lado, de posibilitar el acceso igualitario a la educación para toda la población mexicana y, por otro, a la oferta de recursos que garanticen la participación escolar con base en el aspecto de la inclusión.¹⁸³ Además, el *INEE* introduce la definición de los objetivos de la educación mexicana bajo los términos *protección, respeto, promoción y garantía*.¹⁸⁴

9.2. Asistencia escolar de la población indígena

Como se ha visto anteriormente, la población indígena tiene la posibilidad de acceder a instituciones de la educación general e indígena, lo cual abarca el modelo educativo bilingüe bicultural con programas para alumnos monolingües y bilingües. Éste se divide a su vez en los niveles de educación inicial, preescolar y primaria. El ciclo escolar de los años 2013 hasta 2014 contaba con 834.572 niños indígenas que se matricularon al grado de primaria de la educación indígena o bilingüe bicultural, lo cual abarcaba un 5.7 por ciento de toda la población mexicana.^{185 186} Pero también hay que añadir que las escuelas indígenas contaban con un número menor de alumnos matriculados que las instituciones en municipios con presencia indígena (mezcla entre indígenas y mestizos). Prácticamente solo la mitad de las instituciones de los niveles preescolar y primaria establecidas en los municipios indígenas, cuenta con una oferta de educación indígena.

¹⁸² Tomasevski, 2004: 349 – 351

¹⁸³ Köster, 2016: 37

¹⁸⁴ INEE, 2016: 15

¹⁸⁵ Köster, 2016: 39

¹⁸⁶ SEP, 2014: 17

En la tabla 3 se muestra un resumen de los datos del *Censo de Población y Vivienda* de 2010 en cuanto a la calculación de la población entre 6 y 14 años hablante de una lengua indígena y las cifras de la asistencia y no asistencia de los niños a la escuela. Se escogieron datos de las familias lingüísticas más grandes con el fin de demostrar que, a pesar de que haya un número dominante de hablantes de los idiomas mencionados y de que estas personas formen una fracción importante de la población, no se ha logrado introducir a cada niño a la educación. Las razones que llevan a esta situación se aclaran más adelante.

Familia lingüística	Agrupación lingüística y geográfica	Población de 6 a 14 años HLI*	Asiste a la escuela	No asiste a la escuela	Sin especificaciones
Otomangue	Mazahua (Estado de México)	10 057	9 033	1 000	24
Otomangue	Zapoteco (Oaxaca)	62 038	56 546	5 335	157
Maya	Tzeltal (Chiapas)	128 931	114 126	14 408	397
Maya	Tzotzil (Chiapas)	112 614	94 613	17 630	371
Yuto nahua	Náhuatl (11 entidades)	266 166	243 489	22 037	640
Yuto nahua	Huichol (Durango, Nayarit, Jalisco)	12 871	10 788	2014	59
Yuto nahua	Tarahumara (Chihuahua, Durango, Sonora)	19.755	13.439	6.220	96

Tabla 5: Población de 6 a 14 años hablante de alguna lengua indígena por familia y agrupación lingüística según asistencia escolar, 2010¹⁸⁷

*Hablantes de lenguas indígenas

En la tabla 4 se muestra un resumen de resultados, igualmente interpretados, del *Censo de Población y Vivienda* en 2010, de los niveles de instrucción de jóvenes a

¹⁸⁷ INALI, 2010

Disponible en:

<https://datos.gob.mx/busca/dataset/indicadores-sobre-escolaridad-de-los-hablantes-de-lengua-indigena-basados-en-la-informacion-es> (último acceso: 25.4.2018)

partir de 15 años. La instrucción básica se refiere a los niveles escolares de preescolar, primaria y secundaria o, además, técnico con primaria. La preparatoria, es decir, escuelas con aprobación de bachillerato, técnico con secundaria y normal con secundaria equivalen a la instrucción media superior. En cuanto a la instrucción superior se analizan instituciones con educación profesional (técnico) o normal con preparatoria, y formaciones de maestría o doctorado.

Agrupación lingüística	Población de 15 años y más HLI*	Sin instrucción	Instrucción básica	Instrucción media superior	Instrucción superior	Sin especificaciones
Mazahua	125 310	38 168	79 291	4 626	3 002	223
Zapoteco	382 659	73 743	252 037	30 137	25 725	1 017
Tzeltal	302 458	81 009	187 468	26 580	6 823	578
Tzotzil	279 625	88 300	174 613	11 820	4 465	427
Náhuatl	1 255 428	311 752	802 576	92 817	44 539	3 744
Huichol	30 556	8 212	17 710	3 184	1 323	127
Tarahumara	63 015	25 819	33 091	2 154	1 771	180

Tabla 6: Población de 15 años y más hablante de alguna lengua indígena por agrupación lingüística según los niveles de instrucción básica, media superior y superior, 2010¹⁸⁸

*Hablantes de lenguas indígenas

En general hay que añadir que en el año 2015 se obtuvo resultados que indicaban que el 16.6 por ciento de la población indígena a partir de 15 años de edad no dispone de una instrucción educativa o escolar. El 18.1 por ciento no cuenta con una

¹⁸⁸ INALI, 2010

Disponible en:

<https://datos.gob.mx/busca/dataset/indicadores-sobre-escolaridad-de-los-hablantes-de-lengua-indigena-basados-en-la-informacion-es> (último acceso: 25.4. 2018)

educación primaria completa. En comparación, se concretó que solo el 6.0 por ciento de la población nacional no ha aprobado ninguna educación, el 10.4 por ciento abarca el número de personas a partir de 15 años que no terminaron por completo la instrucción primaria y el 15 por ciento aprobó estudios de nivel primaria. En cuanto a la instrucción secundaria terminada, en la población indígena se representa una cifra de 20.5 por ciento con estudios secundarios. En comparación, se puede afirmar que el 23.7 por ciento de la población nacional logró terminar la carrera escolar del nivel secundaria. Según los números de personas con instrucción de media superior, los indígenas muestran un 14.6 por ciento de aprobaciones y, en cuanto a nivel superior, el 7 por ciento. Con respecto a la población nacional se pudo investigar el resultado de 21.9 por ciento y 18.2 por ciento.¹⁸⁹ La brecha entre la asistencia escolar entre la población indígena y nacional se mantiene debido a criterios que no permiten a todo el mundo el acceso igualitario a la educación.

México cuenta con un tercio de escuelas multigrado, más de la mitad son escuelas indígenas, es decir, escuelas donde un maestro se ocupa de más de un grado escolar. El bajo número de 13 por ciento de los niños indígenas que atienden la escuela pertenece al nivel más alto en cuanto a las habilidades lingüísticas y 55 por ciento ocupan el grado más bajo.¹⁹⁰ En general, se considera que los pueblos indígenas son la parte de la población con la cifra más baja de participación escolar y con escasas aprobaciones educativas.¹⁹¹

El *INEE* evaluó a partir del año 2010 un atraso en la educación de la población originaria. La razón para esta circunstancia la muestra la carente asistencia a la escolaridad entre los niños de origen indígena. Se publicaron datos que revelan que el 85 por ciento de la población indígena entre 12 y 14 años estaba ingresado en algún tipo de institución educativa. Entre los jóvenes de 15 a 17 años de edad, sólo el 52 por ciento asistía a la escuela. Resumidamente se declara que la escasa aprobación de la educación básica juega un papel importante en el análisis del

¹⁸⁹ Coordinación general de planeación y evaluación, 2016: 18

¹⁹⁰ Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia., 2018

Disponible en:

http://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos_6904.htm (último acceso: 25.4. 2018)

¹⁹¹ Köster, 2016: 40

rezago escolar en el país.¹⁹²

Los datos del *Censo de Población y Vivienda* en 2010 mostraron que más que 550 mil niños hablantes de una lengua originaria no tienen acceso a la educación y no están incluidos en el sistema educativo nacional. Al mismo tiempo, se contó que un 28 por ciento de los niños y adolescentes entre 5 y 19 años, también hablantes de un idioma indígena, son analfabetos. Observando la problemática a nivel nacional, para el mismo grupo de personas de esa misma edad, se afirma que solo un 9 por ciento no sabe leer ni escribir.¹⁹³ La encuesta publicada por la *INEE* en el año 2015 mostró que el 17.8 por ciento de indígenas y el 23 por ciento de los hablantes de un idioma indígena representaban el número de los analfabetos en comparación con el resto de la población, que abarcaba un 4.2 por ciento de personas en estas circunstancias.¹⁹⁴

9.3. Razones para la dificultad de acceso a la educación de la población indígena

Los puntos críticos en cuanto a la realización y cobertura de la educación indígena requieren innovaciones y desarrollos para promover las metas de un sistema escolar que incluya todos los rasgos de la diversidad en México. De todos modos, hay que admitir que ciertas circunstancias sociales y políticos restringen el proceso innovador y reformador. Más precisamente, la población indígena de México actualmente se encuentra bajo ciertas influencias que impiden su trato igualitario frente a la población nacional en todos los ámbitos estatales.

México se enfrenta actualmente a numerosos problemas en el cumplimiento de su deber de elevar la educación a ser un derecho básico de la población. En este caso, no se trata solamente de la confrontación entre la población indígena y la mexicana, sino que hay que observar la situación a nivel nacional.

¹⁹² INEE, 2013: 3

¹⁹³ Cortez Vázquez, 2008 - 2013: 8

¹⁹⁴ INEE, 2015: 16

Rodolfo Ramírez Raymundo, previo director de *Investigación Educativa* (1997 – 2003), aporta aspectos clave que se encuentran en el centro de atención y describen la problemática. Primero, es necesario considerar la desigualdad en las formas de cumplir el derecho a la educación. Es decir, la brecha social con respecto al acceso, las circunstancias del proceso educativo y la manera de ejecutar el aprendizaje. Debido a la falta de la calidad en la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos no se logra alcanzar el nivel deseable en cuanto a las habilidades lingüísticas, las ciencias y las matemáticas. Concretamente se hace referencia a la elaboración adecuada de los currículos que deben realizarse en la práctica.¹⁹⁵

9.3.1. Discriminación

En México, la discriminación contra la población indígena pertenece a la cotidianidad. Tal como se mencionaba anteriormente, la raíz india sufre hasta hoy en día un desprecio que provoca en muchos casos la negación del propio origen indígena. Se puede decir, generalmente, que en México muy difícilmente se logra apoyar la valoración de pluriculturalidad. Esto se refiere, por una parte, a la convivencia de las culturas en el país y, por otra, al ámbito gubernamental.¹⁹⁶ Todavía se observan actitudes discriminatorias hacia las lenguas indígenas, lo cual surge de la escasa valoración de la diversidad lingüística del país. Debido a ellas se desarrollaron estigmas y prejuicios que influyen de forma negativa al estatus de la población indígena. Este hecho se fundamenta en las políticas nacionales, cuya base fue la explotación de los grupos originarios. Esto provocó la exclusión de las personas indígenas de los servicios públicos y de la participación política, posiciones que no se pudieron recuperar a largo plazo. De esta manera, la desigualdad social derivada de estos hechos se ha mantenido hasta hoy en día.¹⁹⁷

Schmelkes menciona el aspecto de la discriminación y del racismo enraizado en la sociedad mexicana, lo cual sigue siendo actual en las estructuras del país. Es decir, aunque el número de personas consideradas indígenas ha incrementado en cuanto

¹⁹⁵ Ramírez, 2015: 9

¹⁹⁶ Hirmas, et. al., 2015: 411 – 412

¹⁹⁷ INALI, 2009: 34

a su presencia en la sociedad, su situación, por ejemplo, económica, no ha gozado de muchos cambios favorables en la última época. Se ha generado una mentalidad de ignorancia frente al estado de pobreza de las comunidades y la falta de acceso a servicios básicos.¹⁹⁸

Además, la *Encuesta Nacional sobre la Discriminación* del año 2010 reporta casos de alta discriminación, lo cual se adjudica a la razón del escaso desarrollo social entre los hablantes de los idiomas originarios. En particular, las regiones de Tabasco y Veracruz consideraron que su mayor problema era la discriminación, la cual provoca un acceso restringido a los apoyos del gobierno, al acceso a servicios de salud y a una educación adecuada.¹⁹⁹ En la primera encuesta nacional sobre discriminación, de 2005, se elaboraron estadísticas que demostraban la evaluación del grado de la discriminación en diferentes ámbitos. La encuesta mostró que un 9.7 por ciento de la población indígena experimentó una violación de sus derechos en las instituciones de la educación nacional. Además, se concluyó que los grupos indígenas autoevaluaban su estado social como afectado por la discriminación. Un 90.8 por ciento manifestó que sufría un estigma por su procedencia indígena y declaró que la discriminación se evidencia principalmente en los salarios desiguales entre los mexicanos y los indígenas.

La baja calidad educativa que perciben los alumnos indígenas está relacionada con la falta de atención que reciben en este ámbito. La discriminación institucional provoca una escasa asistencia y corta permanencia en el sistema educativo y se opone, además, al derecho humano de gozar de una educación adecuada.²⁰⁰

9.3.2. Aspecto financiero

Köster menciona que una razón significativa en cuanto a la desatención de la

¹⁹⁸ Schmelkes, 2004: 194 – 195

¹⁹⁹ Consejo Nacional para prevenir la discriminación, 2011: 52 – 54

²⁰⁰ López y Rivas, 2010

Disponible en:

<http://www.jornada.unam.mx/2010/03/19/opinion/023a1pol> (último acceso: 25.4.2018)

cobertura nacional de la oferta de una educación de calidad demuestra una insuficiencia en los recursos educativos, que no cumplen con los criterios de acceso, asequibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. Este hecho provoca desigualdad, particularmente en comparación con la población no indígena.

El recurso educativo principal se refiere a la inversión financiera por parte del gobierno.²⁰¹ El presupuesto del año 2012 para el sector de la educación nacional correspondía al 19.6 por ciento del PIB. En este año se gastó un 5.2 por ciento (3.9 por ciento para la educación primaria y 1.3 por ciento para la educación terciaria).²⁰² En comparación, el gobierno contribuyó 388 millones de pesos mexicanos a la educación indígena, lo cual abarcaba un 0.06 por ciento del presupuesto nacional. El resultado muestra que el gobierno invirtió 300 pesos mexicanos por cada alumno indígena. Es decir, si se comparan los resultados en cuanto a la educación nacional y la educación indígena, se puede observar que se gastaron aproximadamente 11.000 pesos mexicanos más por alumno de la educación nacional que para estudiantes de la educación indígena.²⁰³ Según los datos del *Banco Mundial* del año 2014, México invirtió un 19.07 por ciento del gasto nacional en educación.²⁰⁴ En la comparación con otros países, elaborada por la *OCDE*, la inversión que destina México al ámbito educativo abarca una cantidad muy baja y es uno de los países con menos inversión por alumno. Más precisamente, México gasta menos de la mitad del presupuesto que propone la *OCDE*.²⁰⁵

No solo entre los gastos destinados a los alumnos indígenas y mexicanos se encuentran diferencias significativas, también es necesario considerar la inversión en los docentes de las instituciones. Los datos del *INEE* del ciclo escolar entre 2011 y 2012 mostraron que los maestros de la educación ganaban 2.500 pesos

²⁰¹ Köster, 2016: 40

²⁰² OCDE, 2015: 4

²⁰³ Köster, 2016: 40

²⁰⁴ Banco mundial, 2018

Disponible en:

<https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GB.ZS?end=2014&locations=AT-MX&start=1989&view=chart> (último acceso: 25.4. 2018)

²⁰⁵ OCDE, 2015: 4

mexicanos más que los maestros entre 20 y 24 años de las instituciones de la educación indígena.²⁰⁶

9.3.3. Conflictos sociopolíticos y pobreza

Las razones del estado desventajoso de la población indígena abarcan muchos aspectos de la vida social. Las zonas pobladas por las comunidades indígenas se encuentran en las áreas con menos infraestructura de México. Normalmente carecen de servicios básicos de comunicación, lo que dificulta el acceso a espacios económicos y sociales. Este hecho contribuye a una marginalización extrema en comparación con la población mestiza o mexicana. Generalmente dicho, actualmente el reconocimiento legal de los pueblos indígenas carece de pertinencia. A pesar de los esfuerzos de diversas instituciones, como el Instituto Nacional Indigenista, por alcanzar un estatus autónomo, los sucesos previstos no se pudieron mantener.²⁰⁷

La población indígena se entiende, según las estadísticas, como la clase social con el nivel más alto de pobreza. Dado que el grupo de población con un estatus económico más bajo hace uso de la educación básica estatal hay que subrayar que el currículo debería incluir las circunstancias individuales de estos alumnos. Por otro lado, el sistema educativo privado está aprovechado mayormente por la clase media, compuesta por alumnos mestizos.²⁰⁸ La pobreza provoca un efecto de alta marginación, sobre todo cuando se habla de la población indígena. Según las estadísticas del *Consejo Nacional de Población* del año 2001, el 82.6 por ciento de los municipios indígenas sufre un alto grado de marginación.²⁰⁹ Se considera que un 78 por ciento de las personas indígenas con una edad de menos de 18 años pertenecen a la población en pobreza y 33 por ciento se encuentran en una situación de pobreza extrema. Estos hechos muestran que un 93 por ciento sufre una

²⁰⁶ INEE, 2015

²⁰⁷ Navarrete, 2008: 18

²⁰⁸ Von Gleich, 1997: 107 – 108

²⁰⁹ Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2006: 23

restricción en por lo menos uno de los ámbitos de seguridad social, educación, salud, alimentación y vivienda.²¹⁰

9.3.4. Aislamiento e impacto ambiental

La diferencia cultural entre las comunidades indígenas y las instituciones oficiales de la educación se evidencia en todos los ámbitos. En cuanto un niño indígena entra al sistema escolar, se encuentran con factores culturales que provocan la desigualdad. Sobre todo, los valores, las normas y las tradiciones influyen en el comportamiento del estudiante y hacen surgir la cuestión del progreso o del abandono escolar. Es decir, volviendo al impacto de la educación inclusiva, se puede afirmar que la tendencia a desarrollar una autoestima sana y la seguridad de llevar a cabo las expectativas escolares está vinculada con el trato de la multiculturalidad dentro de la institución escolar.

Las distancias entre las viviendas de los estudiantes indígenas y las instituciones educativas es un factor predominante que favorece la marginación. En general, municipios que cuentan con un grado alto de presencia indígena muestran tendencias que indica la exclusión de la sociedad nacional. Es decir, si se identifica un número más elevado de habitantes indígenas en un municipio, se analiza un grado más alto de marginación. Esto también se evidencia en cuanto se observan las evaluaciones de los niveles de educación. Un indicador para la marginalización extrema en estos municipios es el nivel educativo, que no coincide, en la mayoría de los casos, con las edades de los niños. A este hecho contribuyen los escasos recursos de vivienda y el acceso restringido a los servicios básicos. Es decir, drenaje, agua corriente y electricidad en muchas ocasiones no pertenece a los estándares que mantiene una familia indígena. Estas condiciones provocan que algunos grupos de la población estén excluidos del uso de los medios de comunicación y, además, la falta de agua potable y también las posibilidades escasas de preservar alimentos, aumenta el riesgo de enfermedades.²¹¹ Todos

²¹⁰ Cortez Vázquez, 2008 - 2013: 9

²¹¹ Téllez Vázquez, 2013: 127 – 131

estos puntos llevan al hecho de que la población indígena se encuentra en circunstancias que provocan un acceso sumamente restringido a las instituciones educativas.²¹²

10. Perspectivas favorables hacia el futuro de la educación indígena

“La educación indígena requiere urgentemente establecer una comunidad educativa más democrática, abierta al contraste y a la participación real de los miembros que la componen.”²¹³

En el caso de México o América Latina en general, la educación inclusiva se refiere, sobre todo, a estudiantes con necesidades especiales relacionadas a su estado económico. Es decir, la inclusión puede considerarse realizada en cuanto la forma de enseñar garantice la educación para todos los niños sin ningún tipo de discriminación. Ésta se refiere al equilibrio entre estudiantes de la población indígena, con discapacidades y estudiantes con la dificultad de acceder a la escuela, sobre todo por causas económicas pero también ambientales. Según el entendimiento de la inclusión educativa, representa el derecho de aprendizaje para todos los individuos incluyendo sus necesidades. Esta propuesta abre el camino hacia una sociedad democrática en la que florece la equidad entre los miembros de la población.²¹⁴

Es decir, las propuestas de la educación bilingüe – bicultural, bilingüe – intercultural y el resto de los intentos por garantizar la valoración de la diversidad en las escuelas mexicanas comparten los mismos objetivos, que se fundamentan en las metas hacia la educación inclusiva. El desarrollo para favorecer estos objetivos debe abarcar el ámbito legislativo, la realidad escolar y la conciencia en la sociedad. En este sentido, la meta principal de las reformas educativas debe representar el logro de una educación inclusiva estable.

²¹² Téllez Vázquez, 2013: 138

²¹³ Ramírez Poloche, 2007: 5

²¹⁴ Consejo Nacional para prevenir la discriminación, 2013: 6 – 9

Para resolver el desequilibrio persistente, hay que entender que no se trata únicamente de promover el acceso igualitario a la educación de la población indígena, sino también de hacer avanzar cualitativamente el sistema educativo en México. El primer intento hacia la mejora de la educación básica para la población indígena fue introducido en el *Primer Congreso Indigenista* en Pátzcuaro en el año 1945. A continuación, varios movimientos se unieron con el fin de exigir reformas. Estos desarrollos comparten aspectos clave que se basan primeramente en la participación y la creación de un concepto responsable de la educación, incluyendo la formación de docentes. La interculturalidad, como herramienta principal para lograr la convivencia pacífica entre los alumnos, exigió una consideración estable en los currículos, la cual incluía la orientación hacia el entorno de los alumnos y las circunstancias laborales en el futuro. Junto a ello, se reclamó la necesidad de alcanzar el trato respetuoso del bilingüismo en el aula, lo cual debía representar una instancia estable en la vida escolar de los estudiantes.²¹⁵ Estos objetivos permanecen hasta la actualidad, ya que el desarrollo del sistema educativo a favor de la población indígena requiere actualizaciones constantes.

El *Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED)* pronunció demandas dirigidas a la *Secretaría de la Educación Pública* en cuanto al avance en el proceso de garantizar la cobertura de la educación. Más precisamente, el *CONAPRED* recomendó el fortalecimiento de instancias federales con el fin de incorporar de forma consistente a grupos que sufren algún tipo de discriminación y que están en estado de vulnerabilidad y, así, poder incluirlos al sistema educativo. Además, es necesario promover la evaluación de los procesos de la política educativa para garantizar la ausencia de la discriminación en las escuelas.²¹⁶

El bilingüismo en las escuelas indígenas no logró combatir el carácter colonial y permitió, a través de la modalidad educativa de la plena traducción del idioma indígena al español y viceversa, que persistiese la inferioridad de los idiomas vernáculos con el fin de transmitir la idea de que estas lenguas no facilitan la

²¹⁵ Von Gleich, 1997: 119

²¹⁶ CONAPRED, 2013: 8

posibilidad de acceder a la sociedad mexicana. Debido a ello, Guillermo De la Peña propone la introducción de la educación bilingüe - intercultural también en escuelas nacionales mexicanas. Por consiguiente, todos los alumnos (indígenas y no indígenas) del país mexicano se acercarán a los estudios sobre las diversas culturas indígenas del país y se apropiarán de conocimientos referentes a la dinámica cultural del país. Asimismo, la comunidad de la que proceden los alumnos indígenas, con todas sus estructuras, características y valores, debe volver a obtener soberanía de su función educativa. Es decir, De la Peña propone retomar los objetivos de las *Casas de Pueblo*, creadas por José Vasconcelos, que proponían fortalecer los conocimientos agrícolas, de arte folclórico, literatura y leyendas locales. Todo esto permitiría a los alumnos acceder a la enseñanza en su propio entorno sin la ambición de occidentalizar su educación con el fin de integrarlos en la dinámica capitalista del país.

Para no olvidar el prestigio y la importante función del docente, es necesario reformar el proceso de elección de los futuros maestros indígenas. Manteniendo la meta de romper con las estructuras paternalistas del sistema educativo actual, los docentes deben provenir directamente de las comunidades en las que impartirán clase. Actualmente, los maestros son elegidos por el gobierno, es decir, se requiere que cumplan con la posición de representar al Estado nacional, lo cual resulta insuficiente para una educación indígena auténtica. De esta manera, se propone la cooperación igualitaria entre el gobierno y las comunidades en cuanto a la elección de los maestros. Ésta se basaría, por un lado, en las propuestas de la interculturalidad y, por otro, en la transparencia y el conjunto de requerimientos elaborado según las necesidades de la comunidad.²¹⁷ Schmelkes añade que, para asegurar una enseñanza adecuada de las lenguas originarias, los maestros deben tener la posibilidad de acceder a instrumentos para llegar a una educación lingüística de calidad en su propio idioma nativo. Particularmente, en cuanto a la formación de los docentes, la capacitación en las habilidades de escritura debe ser fortalecida para proporcionar una enseñanza adecuada en las aulas. Se trata de profundizar los

²¹⁷ De la Peña, 2002: 50 – 51

conocimientos de la lingüística, aplicados tanto a los desarrollos educativos de calidad como al robustecimiento de las lenguas indígenas.

Observando la situación de que el subsistema educativo de la educación indígena efectivamente sólo pertenece a la educación primaria, se considera importante ampliarlo hasta los niveles de la secundaria. El proceso educativo de este sistema no se diferencia de otros desarrollos pedagógicos y, de esta manera, la restricción según los niveles escolares debe ser actualizada.²¹⁸

²¹⁸ Schmelkes, 2004: 189

11. Conclusión

El objetivo de este trabajo es aclarar la situación sociopolítica de la población indígena de México. Particularmente, se intenta responder a la cuestión de por qué este grupo sufre una marginación significativa. El enfoque se centra en mostrar las razones de su restringido acceso a la educación a pesar de las reformas educativas que introdujo el gobierno mexicano a lo largo de la historia.

Cuando se habla de la diversidad cultural en México, la referencia es primariamente a la coexistencia de dos grupos sociales, los mexicanos y los indígenas. Lo mexicano es representado por la población mestiza, que consiguió desarrollarse económicamente, socialmente y tecnológicamente con el fin de formar la unidad nacional que siempre se encuentra en interacción tanto entre sí como también con el resto del mundo. La población indígena está considerada como el actor que menos logra contribuir al desarrollo nacional. La razón para ésta situación se tiene que observar bajo varios puntos de vista, lo que motiva el análisis desarrollado en este trabajo.

La historia del país está marcada por la construcción de conflictos culturales. Más precisamente, se trató de dividir, inicialmente por parte de los colonizadores, la población en dos grupos opuestos que no pretendían interactuar de forma positiva. Así, la población indígena sufrió continuamente una opresión causada por la población nacional, que se visibilizó especialmente en el ámbito de la educación. Los desarrollos históricos que posibilitaron las reformas de la conciencia cultural iniciaron la introducción de varios cambios en el sistema educativo con el objetivo de revalorizar la dignidad indígena, tratando de promover la integración de estos grupos en la sociedad nacional. Se reconoció la importante función de la lengua como medio de comunicación y, también, como herramienta para acercar los pueblos originarios a la lengua española, que forma parte de la identidad mexicana. Sin embargo, este amparo construido por los intentos de integración careció de un impulso diferencial, el cual debe incluir las necesidades de las comunidades originarias. No se trata de la consideración de la población indígena en un sentido

general, sino también del análisis de las diferencias culturales. La población indígena sigue sufriendo de una marginalización extrema. Es decir, las comunidades, en la mayoría de los casos, no cuentan con recursos suficientes para poder mantener una vida digna. Más precisamente, el acceso al sistema de salud, de educación y a la vida política está sumamente restringido.

Los intentos de reforma del sistema escolar se planearon bajo el objetivo de lograr la educación inclusiva, que propone abarcar todos niños y jóvenes del país, independientemente de su herencia y estado económico o de salud. El aspecto clave de esta meta es considerar el respeto de los derechos humanos, en los que se fundamenta el derecho a la educación para todos los individuos. A pesar de estos objetivos, hay que reconocer que hasta hoy en día la cobertura de la escolaridad no ha llegado a un resultado satisfactorio y la población indígena no cumple con los estándares globales de educación. Es decir, se documentan carencias en cuanto a la asistencia y permanencia escolar dentro de las comunidades indígenas, lo cual conduce a escasas aprobaciones de niveles escolares. Por una parte, se puede argumentar que la razón para esta situación se fundamenta en la rígida estructura de las comunidades, que no permite la intervención desde fuera. Por otra parte, hay que reconocer que el gobierno mexicano nunca logró adaptar sus medidas a las necesidades de este grupo de población. Más precisamente, la educación indígena planteada por el ministerio educativo nacional sólo abarca los niveles básicos. Es decir, las asignaturas y los métodos de aprendizaje y análisis de la lengua indígena como lengua principal, la cosmovisión y la trasmisión de las tradiciones en las escuelas sólo se cubren en los primeros años del sistema educativo. Igualmente, la conciencia de los alumnos mexicanos, que debe reconocer la diversidad cultural, carece de persistencia en las aulas.

Este hecho introduce un punto clave con respecto a la discriminación moral en el país. El término „indio“ está connotado hasta hoy en día de forma negativa, lo que muestra un desprecio a largo plazo por parte de la sociedad nacional. La consecuencia de esta opresión se demuestra también en la transmisión de las lenguas originarias. Muchos padres indígenas no están dispuestos a hablar con sus

hijos en su propia lengua materna, ya que temen la discriminación en cuanto los niños procedan a la interacción con el resto del país. A pesar de la introducción de la asignatura *Español* como segunda lengua, los idiomas originarios no consiguieron restablecer su prestigio dentro de la sociedad indígena. De esta manera, el objetivo de la educación indígena e inclusiva no alcanza su función de fomentar la revalorización de la cultura indígena.

Manuel Gamio introdujo el lema de que la población indígena es parte del patrimonio cultural de México. Sin embargo, el estatus inferior de este grupo sigue siendo vigente en la actualidad. Sin duda, la razón principal para esta situación muestra la carente comunicación entre las comunidades y el gobierno mexicano. El hecho de que la población originaria siempre haya vivido estas circunstancias limita su voluntad de participar en esta relación para promover el equilibrio y la paz. No obstante, también cabe mencionar que la distribución financiera para la educación indígena exige una reconsideración, ya que no cumple con las necesidades.

Resumidamente, se puede decir que la interacción cultural es uno de los medios más significativos para guiar a una sociedad, sobre todo cuando se habla de un país que alberga diversidad en tal medida como México. La educación actúa como base de esta interacción y debe ser fortalecida a través de la integración de la pluralidad que ofrece el país. Puesto que la educación inclusiva se presenta como destino para garantizar la paz en las escuelas, es necesario crear un ambiente recíproco de valoración, respeto y amistad. Con el cumplimiento de estas propuestas se facilita la enseñanza con el objetivo de fortalecer la autoestima del alumnado, un factor que caracteriza la calidad educativa.

Sin duda, la inclusión y el cumplimiento de los derechos humanos debe ser la meta principal de una nación. México se considera un país en desarrollo, lo cual no sólo se refiere a su estado económico sino también a la construcción de un espacio de unidad y tolerancia.

12. Resumen

La población indígena del país de México vivió un proceso dinámico en cuanto a su estatus. Desde la colonización española y los intentos de homogeneizar el país bajo la ideología occidental, los grupos originarios experimentaron una opresión que se prolonga hasta hoy en día. En los tiempos revolucionarios, que intentaban retomar el prestigio de los indígenas, esta brecha social entre la población nacional y originaria se hizo aún más evidente. A pesar de los objetivos de incluir las comunidades indígenas a la sociedad mexicana, no se pudo evitar la marginalización extrema de este grupo social. La razón para este hecho era la escasa valoración de la pluriculturalidad del país. Debido a esto, no se consiguió suplir las necesidades de los indígenas para lograr una inclusión adecuada.

Un papel importante lo abarca la educación, que continuamente funcionó como medio para fortalecer las dinámicas sociales dentro del país. Primeramente, en la época de la colonización, se intentó imponer a través de la educación la lengua española. A continuación, se trató de promover la revalorización de la cultura indígena por parte de reformas educativas, que tenían el objetivo de incorporar la diversidad cultural a la enseñanza.

El momento clave de la conciencia nacional con respecto a la diversidad cultural fue el momento a partir del cual se consideró el país como pluricultural en los años setenta. Hasta entonces, dos clases sociales se vieron opuestas, los mexicanos (mestizos) y los indígenas. A partir de este hecho se habló sobre biculturalidad y bilingüismo, lo cual tuvo representación también en los métodos educativos. A partir del reconocimiento de la variedad lingüística y cultural se puso el término de la interculturalidad en el centro de atención. Actualmente, el ámbito educativo y los currículos tienen la intención de transmitir esta conciencia de la nación pluricultural a los estudiantes indígenas y mexicanos. Sin embargo, es necesario considerar la situación de los pueblos originarios, que todavía sufren de una marginación extrema. A pesar de las reformas educativas y los intentos de incluir a los indígenas en el ámbito nacional, la cobertura óptima de la educación no ha alcanzado a todos los grupos sociales del país.

13. Zusammenfassung (Resumen en alemán)

Seit der Kolonialisierung durch Spanien im 16. Jahrhundert wird Lateinamerika nach wie vor von kulturellen und soziopolitischen Dynamiken begleitet, welche sich vor allem in Fragen der Bildungspolitik widerspiegeln. Diese wissenschaftliche Arbeit fokussiert sich konkret auf die Entwicklungen im Land Mexiko und schildert die Interpretationen der kulturellen Diversität und deren Umsetzung im Bereich des Bildungswesens seitens der mexikanischen Regierung. Ausgehend hierfür ist eine Annäherung an die Definition der indigenen Kultur des Landes und eine Schilderung der Reformen und Veränderungen, welche sich im Bildungssystem an diese Eigenschaften anpassen. Im Zuge dessen, wurden außerdem Bezugspunkte der aktuellen Realität in den Schulen und kritische Stellungnahmen angeführt, welche von grundlegenden Änderungen des Vorgehens der Regierung ausgehen, um tatsächlich die Chance auf Bildung für alle Schülerinnen und Schüler des Landes zu garantieren. Um diese Einleitung zu konkretisieren, müssen einige themenspezifische Begriffe aufgegriffen werden, die die Situation der Schulen in Mexiko charakterisieren und, welche auch die Notwendigkeit des sensiblen Umgangs mit diesem Thema darstellen.

In Mexiko existieren aktuell, neben der offiziellen Sprache Spanisch, an die 89 Sprachvarietäten. Bei dieser Zahl muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass es sich um eine ungefähre Einschätzung handelt, da oftmals nicht leicht von Dialekt oder tatsächlicher Sprache unterschieden werden kann. Die Sprecherinnen und Sprecher dieser Sprachen gehören der indigenen Bevölkerung des Landes an, die auf Grund des westlichen Einflusses im Land eine Benachteiligung erfahren, welche sich vor allem in den sozialen Belangen widerspiegeln (Gesundheitsversorgung, Schulbildung, Teilnahme am politischen Leben, etc.). Im Laufe der Geschichte zeichneten sich Entwicklungen ab, die sich positiv jedoch auch negativ auf das Prestige dieser Bevölkerungsgruppen auswirkten. Die Kolonialisierung der Spanier im 16. Jahrhundert brachte eine weitreichende Unterdrückung der indigenen Bevölkerung mit sich, die mit dem Einsetzen der mexikanischen Revolution im Jahre 1910 einen Umschwung erlebte und zur Entwicklung des *Indigenismo* führte. Dieser

Begriff wurde durch mexikanische Anthropologen wie Manuel Gamio und Alfonso Caso eingeführt, die sich vor allem mit der indigenen Identität auseinandersetzten. Dies hatte zur Folge, dass sich das nationale kulturelle Bewusstsein ins Positive wandelte und sich eine Bewegung entwickelte, die die Aufwertung des sozialen und ökonomischen Status der indigenen Bevölkerung unterstützte. Wie schon erwähnt, befassten sich Gamio und Caso vor allem mit der Konkretisierung der indigenen Identität. Dies ist notwendig zu erwähnen, da im Zuge der totalen Hispanisierung durch Kolonialmacht die Vermischung von verschiedenen Kulturen und Ethnien von Statten ging. Die Anthropologie des *Indigenismo* stütze sich jedoch rein auf die Grundidentität der indigenen Bevölkerung, welche sich vor allem durch eine eigene Weltauffassung, im Gegensatz zur westlichen Ideologie, abzeichnet. Auch heutzutage unterscheiden sich die Dynamiken dieser Bevölkerungsgruppe zu jenen der mexikanischen Gesellschaft. Das Grundcharakteristikum der indigenen Kulturen ist das gemeinschaftliche Zusammenleben, welches sich durch eine feste Rollenverteilung kennzeichnet. Aber auch die tiefe Verbundenheit zu den familiären Strukturen und zur Natur bieten die Basis der Interaktion der Mitglieder. Diese Eigenschaften zeigten im Laufe der Zeit die Notwendigkeit der Konkretisierung einer Schulbildung für die indigene Bevölkerung.

Die Sprachen Náhuatl und Maya sind die am meisten gesprochenen indigenen Sprachvarietäten. So wie fast alle, entwickelten sich daraus eine Vielzahl an Dialekten, da im Zuge der Kolonialisierung einige Bevölkerungsgruppen territorial verlagert wurden und sich durch die Anpassung an neue Lebensbedingungen auch die sprachlichen Formen veränderten. Einflussreich hierbei ist außerdem die Interaktion mit anderen linguistischen Varietäten. Ein interessanter Punkt in der Auswertung der Sprecherzahlen nach Statistiken, ist die Veränderung der Kriterien dieser Erhebungen. Bis zum Jahre 2010 wurden Personen ab dem Alter von 5 Jahren in die Zählung eingeschlossen, die eine indigene Sprache beherrschten. Seither werden jedoch auch Kinder ab 3 Jahren berücksichtigt. Die Fähigkeit eine indigene Sprache zu beherrschen diente bis dazumal als einziger Faktor Personen zu einer indigenen Bevölkerungsgruppe zu zählen. Seit 2010 wird jedoch auch die Autodenomination der Individuen berücksichtigt. Dies zeigt vor allem die

Schwierigkeit der Feststellung der indigenen Identität, da sich Einzelpersonen aus unterschiedlichen Beweggründen zu einer ethnischen Herkunft bekennen.

Mit dem Einsetzen der spanischen Kolonie traf eine Vielfalt an Kulturen zusammen. Die Spanier übernahmen gänzlich die politische Macht der Regionen und begegneten der indigenen Stammbevölkerung des heutigen Mexikos. Dies erzeugte einen kulturellen Konflikt, welcher zur Unterdrückung der indigenen Bevölkerung führte. Um das Regime der Spanier durchzusetzen, bestrebte man die Kastellanisierung der gesamten Bevölkerung, welche dazu dienen sollte die ansässigen Sprachen, die indigene Philosophie und die vorhandenen politischen Strukturen aus dem Land zu verbannen und durch die spanischen Ideologien zu ersetzen. Grundlegend hierfür war die erzwungene Durchsetzung der spanischen Sprache in der Bevölkerung und die Einführung des Katholizismus. Die Kastellanisierung rückte somit die Wichtigkeit der Bildung der indigenen Bevölkerung in den Vordergrund.

Auch in den Zeiten nach der mexikanischen Revolution dominierte das Ziel der Homogenisierung der Bevölkerung, vor allem auf der sprachlichen Ebene. Trotz der moralischen Aufwertung der indigenen Kultur, wurde das Hauptaugenmerk auf die Erlernung der spanischen Sprache gelegt, um die Integration der indigenen Bevölkerung in die staatlichen Dynamiken voranzutreiben. In den Schulen herrschte jedoch auf Grund der unterschiedlichen Sprachen Unverständnis zwischen den Schülerinnen und Schülern und den Lehrkräften. Im Zuge dessen erkannte man im Jahr 1927 unter Moisés Sáenz, dass die Kastellanisierung erst durch die Konkretisierung der indigenen Sprachen durchgesetzt werden kann. Dies brachte mit sich, dass indigene und spanische Vokabeltafeln, für den Einsatz im Unterricht, erstellt wurden. Diese Reform brachte das Bewusstsein mit sich, dass die Zweisprachigkeit im Bildungssystem gefördert werden muss, welches durch die Gründung des *Instituto Nacional Indigenista* im Jahre 1948 unterstützt wurde. Diese Einrichtung fokussierte sich vor allem auf die Interaktion, auch auf bildungspolitischer Ebene, zwischen der indigenen und der nationalen Bevölkerung. Das Ziel war nach wie vor die Ausweitung des Spanischen, aber auch die Integration der indigenen

Schülerinnen und Schüler in die mexikanische beziehungsweise westliche Ideologie, um die immerwährende Marginalisierung aufzuheben.

Ab den 70er Jahren trat ein Bildungsmodell in den Vordergrund mit dem Namen *Modelo bilingüe – bicultural*. Sprich, man konkretisierte den Fokus auf die Zweisprachigkeit und die Koexistenz zweier Kulturen in den Schulen. Außerdem, reformierte man didaktische Methoden, welche sich auch auf die Integration der Werte und Einstellungen der indigenen Bevölkerung im Unterricht bezogen. Genauer gesagt, sollten indigene Schülerinnen und Schüler auch in der Schule einen direkten Bezug zu ihrem Umfeld erfahren, um sich mit dem Lernstoff identifizieren zu können. Der Unterricht in den Regionalsprachen wurde versucht auszuweiten, um dadurch den Zugang zur Bildung zu erleichtern.

Der kritische Ansatz zu dieser Bildungsreform spricht die Missachtung der tatsächlichen kulturellen Diversität Mexikos an. Wie der Name schon sagt, handelte es sich hier um die Auseinandersetzung der Zweisprachigkeit und der Bikulturalität. Mexiko wurde jedoch zu einem plurikulturellen Land anerkannt, was diesem Bildungsmodell widersprach, da es bis zu diesem Zeitpunkt nur die Existenz zweier unterschiedlicher Kulturen (mexikanisch und indigen) umfasste und die regionalen kulturellen Charakteristika nicht berücksichtigte.

Unter diesem Aspekt wurde im Jahr 1993 eine weitere Reform unter dem Namen *Modelo bilingüe – intercultural* eingeführt, um die Interkulturalität und deren Einflüsse auf das Bildungssystem einzuschließen. Der Unterschied zwischen diesen beiden Bildungsmodellen liegt darin, dass die Lehrerin oder der Lehrer aus der gleichen Region stammen sollte wie die Schülerinnen und Schüler. Dies wurde jedoch in der bisherigen Bildungspolitik nicht berücksichtigt und führte weiterhin zu einer eingeschränkten Kommunikation in den Schulklassen. Grundlegend ist vor allem die Vermeidung der Ausgrenzung von ethnischen Minderheiten im Unterricht und der direkte methodische Bezug zur indigenen Kultur, um die Identität der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen. Dieses Modell führte außerdem den Begriff des additiven Bilingualismus ein, der darauf zielte das Spanische, aber auch Englisch, als Zweitsprache im Curriculum einzuführen. Ein weiterer wesentlicher Punkt dieser

Bildungsreform ist die Stärkung des Selbstbewusstseins der Schülerinnen und Schüler, mittels der Vermittlung der Wichtigkeit der gesprochenen Sprachen soll das Zugehörigkeitsgefühl zur jeweiligen Kultur gefördert werden.

Dieser bildungspolitische Ansatz mündet in das Vorhaben der Gewährleistung der inklusiven Bildung, welche voraussetzt, dass alle Schülerinnen und Schüler das gleiche Recht auf Schulbildung haben sollen. Das schulische Umfeld soll insofern gestaltet sein, dass sich kein Kind auf Grund seiner Ethnie, seiner sozialen Stellung oder seiner Gesundheit diskriminiert fühlen soll. Ansprechen soll diese Bildungsmaßnahme vor allem Bevölkerungsgruppen, die gesellschaftlich vulnerabel sind. Betreffend die Situation in Mexiko, dient hier in erster Instanz die interkulturelle und multilinguale Bildung. Unter diesen Aspekt fällt auch der Begriff der *Ethnoedukation*. Dies wird primär in den Ländern Lateinamerikas aufgegriffen, da die Aufwertung der kulturellen Diversität einen hohen Stellenwert bezieht, wenn man von Inklusion spricht. Der Fokus hierbei bezieht sich auf die Etablierung von Unterrichtsmethoden, welche die Interaktion zwischen der indigenen Weltanschauung und dem Individuum fördert. Diese Ansätze zielen vor allem auch auf die Reproduktion und Konservierung der indigenen Dynamiken.

Nichtsdestotrotz, müssen in der Bearbeitung dieses Themas die aktuelle Situation des tatsächlichen Zugangs der indigenen Bevölkerung zum Schulsystem berücksichtigt werden. Die Ergebnisse der Statistiken, welche die Bildungsstandards des Landes umfassen, zeigen, dass die indigene Bevölkerung nach wie vor an einer starken Marginalisierung leidet. Ein grundlegender Aspekt für diesen Umstand zeigt die vorherrschende Diskriminierung in ökonomischer aber auch politischer Sicht. Der Großteil der indigenen Gemeinden hat aktuell nicht die genügenden Ressourcen, um sich einen Lebensstandard zu sichern, der vor allem Bildung ermöglicht. Aus politischer Sicht ist auch zu sagen, dass die staatliche Finanzierung des Bildungssystems die nationale Gesellschaft bevormundet und nur einen Bruchteil der Subventionen an die indigene Schulbildung zukommen lässt. Hiervon betroffen ist auch die Ausbildung der Lehrkräfte. Das schulische Vorankommen ist außerdem durch die Wohnsituation der Kinder und Jugendlichen beeinflusst. Die Distanzen

zwischen den Wohnsitzen, die sich meist in ruralen Gebieten befinden, und den Schuleinrichtungen sind meist nicht zu bewältigen, da weder die Infrastruktur noch Transportmöglichkeiten gegeben sind. Dies führt zu einer kurzen Permanenz der Schülerinnen und Schüler in den Schulen.

Um die Ziele einer inklusiven Bildung zu Erreichen und die Integration aller Schülerinnen und Schüler zu garantieren, müssen weiterhin Entwicklungen stattfinden, die vor allem die genannten marginalisierenden Aspekte ausmerzen. Ein primärer Ansatzpunkt dazu ist die Intensivierung der Kommunikation zwischen den indigenen Gemeinden und der mexikanischen Regierung. Nach wie vor übernimmt das staatliche Bildungsministerium einen paternalistischen Charakter, in dem übergreifende Reformen durchgesetzt werden, die selten die Bedürfnisse der indigenen Bevölkerung respektieren. Beispielsweise wäre es von Vorteil, wenn die Lehrkräfte direkt von den Gemeinden ausgewählt werden. Aktuell, ist der staatliche Bildungsapparat in diesem Bereich oberste Entscheidungsinstanz. Auch die Qualität der Schulmaterialien muss ausgearbeitet werden, um den Zugang zur Aktualität und der Umwelt der Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten. Hinzu kommt die Ausweitung der Methoden betreffend die Interkulturalität auch in den staatlichen Schulen. Aktuell, wird zwischen indigener und staatlicher Bildung unterschieden und die kulturelle Diversität in diesen Einrichtungen kaum umgesetzt. Daher, geht man davon aus, dass der Einsatz des *Modelo bilingüe – intercultural* in jeder Schulform dazu dienen würde, das kulturelle Bewusstsein der gesamten Gesellschaft zu stärken und Formen der Diskriminierung zu vermeiden.

14. Lista de tablas

Tabla 1: Principales pueblos y leguas indígenas en México.....	27
Tabla 2: Esquema del sistema educativo nacional.....	45
Tabla 3: Alfabeto Mazahua Grupos de las consonantes	57
Tabla 4: Contenidos de materiales educativos de la educación mazahua	60
Tabla 5: Población de 6 a 14 años hablante de alguna lengua indígena por familia y agrupación lingüística según asistencia escolar, 2010	72
Tabla 6: Población de 15 años y más hablante de alguna lengua indígena por agrupación lingüística según niveles de instrucción básica, media superior y superior, 2010.....	73

15. Bibliografía

14.1. Literatura

Aguirre Beltrán, G. y Pozas Arcieniega, R. (1981). *La Política Indigenista en México. Métodos y Resultados*. México: Instituto Nacional Indigenista.

Aguirre Beltrán, G. (1954). *Teoría y Práctica de la Educación Indígena*. En: Revista Mexicana de Sociología, Vol. 16, Núm. 2 (Mayo – Agosto.), pp. 225 – 234, México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Artunduaga, L. A. (1997). *La etnoeducación: una dimension de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia*. En: Revista Iberoamericana de Educación. Núm. 13, pp. 35 – 45 Monográfico: Educación Intercultural. Organización de Estados Iberoamericanos.

Barabas, A.M. (2000). *La construcción del indio como bárbaro: De la etnografía al indigenismo*. En: Alteridades, Vol. 10, pp. 9–20.

Baronnet, B. (2010). *De cara al currículo nacional: Las escuelas normales indígenas en las políticas de formación docente en México*. En: Construcción de políticas

educativas interculturales en México: Debates, tendencias, problemas, desafíos S., Velasco Cruz y A. Jablonska Zaborowska (Coord.), pp. 245 – 272. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Baronnet, B. (2012). *Autonomía y educación zapatista. Las escuelas zapatistas de la Selva La candona de Chiapas, México*. Quito: Abya Yala.

Baronnet, B. (2013). *Lenguas y participación comunitaria en la educación indígena en México*. En: revista de Antropología Iberoamericana Vol. 8, Núm. 2 (Mayo – Agosto), pp. 183 – 208. Madrid: Antropólogos Iberoamericanos en Red.

Bartolomé, M. (2004). *Gente de costumbre, gente de razón. Las identidades étnicas en México*. México: Siglo XXI Editores.

Benítez Reyna, R. (2017). *Vocabulario práctico bilingüe. Mazahua – Español*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

Bensasson, L. (2013). *Educación intercultural en México ¿por qué y para quién?* En: Educación e interculturalidad. Política y políticas. Baronnet, B. (Coord.) Cuernavaca.: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.

Bertely Busquets, M. (2003). *Educación, derechos sociales y equidad. La investigación educativa en México 1992 – 2002*. México: COMIE.

Bonfil Batalla, G. (1972). *El concepto de Indio en América: Una categoría de la situación colonial*. En: Anales de Antropología. Revista del Instituto de Investigaciones Antropológicas, Vol. 9. México: UNAM.

Bonfil Batalla, G. (1987). *México Profundo. Una Civilización negada*. México: Grijalbo. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes

Brokmann, C. Caso, A. (2013). *El Indigenismo y la Política cultural*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas.

Caso, A. (1948). *Definición del indio y lo indio*, En: América Indígena. VIII: 4. México.

CGEIB – SEP, (2014). *Programa Especial de Educación Intercultural 2014 – 2018*. México D.F.: CGEIB – SEP.

Citarella L., (1990). *Capítulo 1. MEXICO*, En: La educación indígena en America Latina. Mexico – Guatemala – Ecuador – Perú – Bolivia. Tomo 1 Chiodi, F. (Compilador). Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

Collado Gómez, M. E. (2017). *Panorama del sistema educativo mexicano desde las perspectivas de las políticas públicas*. En: Innovación Educativa, Vol. 17, Núm. 74, pp. 143 – 164. México: Innovus.

Comas, J. (1953). *Ensayos sobre indigenismo*. México: Instituto indigenista interamericano.

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas Regiones indígenas de México, (2006). *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*. México: CDI/PNUD.

Consejo Nacional para prevenir la discriminación, (2011). *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México. Enadis 2010. Resultados generales*. México D.F.: CONAPRED.

Consejo Nacional para prevenir la discriminación (2013). *En el Día de la Niñez, por una educación inclusiva: respeto a las personas con discapacidad y población indígena*. México: CONAPRED.

Coordinación general de planeación y evaluación (2016). *Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México, 2015*. México: CDI.

Corona Fernández, C.E. (2004). *Las relaciones de poder en la práctica educativa intercultural. La experiencia de la Escuela Normal Indígena de Michoacán*. En: Educación indígena. En torno a la interculturalidad, pp. 66 – 81. Corona Berkin y Barriga Villanueva (Coord.) México: Universidad de Guadalajara/Universidad Autónoma Metropolitana.

Córtez Vázquez, F. (2008 – 2013). *Buenas prácticas sobre educación indígena*. En: Serie de Buenas Prácticas. Crowley, I. (Coord.). México: UNICEF.

Dawson, A.S. (1998). *From Models for the Nation to Model Citizens: Indigenismo and the 'Revindication' of the Mexican Indian, 1920 – 40*. En: Journal of Latin American Studies, Vol. 30, No.2, pp. 279 – 308. Cambridge University Press.

De la Peña, G. (2002). *La educación indígena. Consideraciones críticas*. En: Sintética 20 (enero – junio), pp. 46 – 53.

Dietz, G. & Mateos Cortés, L.S. (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/Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

Durán de Alba, M. (2007). *Identidad política y organizaciones pluriétnicas en la ciudad de México*. México D.F.: Universidad Nacional de México.

Durin S., (2007) *¿Una educación indígena intercultural para la ciudad?* En: Frontera Norte, Vol 19, Núm. 38, (julio – diciembre). Nuevo León: El Departamento de Educación Indígena.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.

Fundación Rigoberta Menchú (1997). *Informe final: diagnóstico de la realidad educativa de los pueblos indígenas de los Altos de Chiapas (México)*. San Cristóbal de Las Casas: UNESCO, CESMECA – UNICACH, UNACH.

Heath, S. B. (1986). *La política del lenguaje en México: de la colonia a la nación*. México D.F.: Instituto Nacional Indigenista.

Hirmas, R. C., et. al. (2005). *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural. Brasil, Chile, Colombia, México y Perú. Volume 1*. Santiago: OREALC/UNESCO.

INALI (2009). *Programa de revitalización, fortalecimiento y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales 2008 – 2012. PINALI*. México D.F.: INALI.

INEE (2013). *Breve panorama educativo de la población indígena*. México: INEE.

INEE (2015). *Breve panorama educativo de la población indígena*. México: INEE.

INEE (2016). *La Educación Obligatoria en México. Informe 2016*. México: INEE.

INEG (2013). *Perfil sociodemográfico. Estados Unidos Mexicanos. Censo de Población y Vivienda 2010*. México. Aguascalientes: INEG

Jiménez – Naranjo, Y. y Mendoza – Zuany, R. G. (2016). *La educación indígena en México: Una evaluación de política pública. Integral, cualitativa y participativa*, en: Revista Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos, Vol. XIV, Núm. 1 (enero – junio), pp. 60 – 72. México.

Jordá Hernández, J. (2009). *Un acercamiento a la realidad escolar indígena y propuestas de cambio*. En: Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de Guerrero. México: SIPIG – UNAM.

Keyser, U. (2013). *Interkulturelle Bildung und Erfahrungen indigener Lehrer in Mexiko: Zwischen Fremdbestimmung, indigenen Initiativen und persönlichem Werdegang*. En: Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft Vol. 19, Núm. 2, pp. 169 – 195. Alemania: Waxmann Verlag.

Knapp, M. (2008). *Fonología segmental y léxica del jñatjo/jñatrjo*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Korsbaek, L. & Sámano Rentería, M. A. (2007). *El indigenismo en México: Antecedentes y Actualidad*. En: Ra Ximhai, enero – abril, vol. 3, núm. 001, pp. 195 – 224. México: Universidad Autónoma Indígena de México, El Fuerte.

Köster, A. J. (2016). *Educación asequible, accesible, aceptable y adaptable para los pueblos indígenas en México: Una revisión estadística*. En: Alteridad. Revista de Educación, vol. 11, núm. 1, pp. 33 – 52. México.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, (2017)

Ligorred, F. (1992). *Lenguas indígenas de México y Centroamérica (De jeroglíficos al siglo XXI.)* Madrid: Editorial MAPFRE.

Limón Rojas, Miguel (1995). *Análisis histórico del indigenismo*. En: 75 años de la Revolución Mexicana, tomo 1, pp. 495 – 532.

Morales Garza, R. (Coord.) (2014). *Programa de la lengua Jñatjo/Jñatrjo (Mazahua)*, México, D.F.: D.R. Secretaría de Educación Pública.

Muñoz Sedano (2003). *Fundamentación teórica. La educación multicultural e intercultural*. En: Antología temática educación intercultural, pp. 62 – 99. México: SEP.

Navarrete, F. L., (2008). *Los pueblos indígenas de México*. México D.F.: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

OCDE (2015). *Panorama de la educación 2015. Nota país. México*. París: OCDE.

Oehmichen, C. (2001). *La multiculturalidad de la ciudad de México y los derechos indígenas*. En: Boletín antropológico, vol. III., núm. 53, pp. 249 – 268. Mérida: Universidad de los Andes.

Penski, A. (2009). *Repräsentation und Organisation der indigenen Bevölkerung in Mexiko – Stadt. Hausarbeit am Lehrstuhl Wirtschafts- und Sozialgeographie*, Frankfurt: Europa Universität Viadrina.

Pfadenhauer, K. (2012). “...y la español también” *Fallstudien zum indigenen Spanisch zweisprachiger Mixteken in Mexiko*. En: Bamberger Beiträge zur Linguistik, vol. 4, Becker, T. (Coord.). Bamberg: University of Bamberg Press Bamberg.

Ramírez Poloche, N. (2007). *Etnografía comparativa en el ámbito educativo de algunas escuelas indígenas del Estado de Chiapas, México*, en: EMIGRA Working Papers, núm. 121. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Reyes Sanabria, S. & **Vásquez Romero**, B. (2008). *Formar en la diversidad. El caso de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO)*. En: Trace, núm. 53, pp. 83–99.

Rodolfo Ramírez Raymundo (2015). *La política educativa del sexenio 2013 – 2018. Alcances y límites*. En: Documentos de Investigación, Núm. 7. Universidad

Iberoamericana. Ciudad de México: Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación.

Sámano, R. M. A. (2004). *El indigenismo institucionalizado en México (1936-2000): un análisis*, en: La construcción del Estado nacional: democracia, justicia, paz y Estado de derecho. Ordoñez Cifuentes, J. E. (Coord.) XII Jornadas Las casianas, Serie Doctrina Jurídica, núm. 179, México: Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.

Schmelckes, S. (Coord.). (2006). *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*. Mexiko: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

Schmelkes, S. (2004). *La política de la educación bilingüe intercultural en México*. En: Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe, Hernaiz, I. (Coord.), pp. 185 – 196, Buenos Aires: IIPE – UNESCO.

SEP (2004). *Políticas y Fundamentos de la Educación intercultural bilingüe en México. Serie de Documentos*. México D.F.: SEP, Coordinación general de educación intercultural.

SEP (2011). *Acuerdo número 592. Por el que se establece la articulación de la educación básica*. México: SEP.

SEP (2014). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2013 – 2014*. México: SEP.

SEP (2014). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2013 – 2014*. México: SEP.

SEP (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. Ciudad de México: SEP.

Stavenhagen, R. (1997). *Indigene Völker: Neue Akteure in Lateinamerika*. En: *Indigene Völker in Lateinamerika. Konfliktfaktor oder Entwicklungspotential?* Von Gleich, U. (Coord.), pp. 15 – 33. Frankfurt am Main: Vervuert Verlag.

Stewart, D. y Gamble de Stewart, S. (1954). *Vocabulario mazahua*. México, D.F.: Instituto Lingüístico de Verano.

Téllez Vázquez, Y., et. al. (2013). *Presencia indígena, marginación y condición de ubicación geográfica*. En: *La situación demográfica de México 2013*. Primera edición, pp. 125 – 140. México: CONAPO.

Tomasevski, K. (2004). *Educación. Indicadores del derecho a la educación..* En: *Revista IIDH*, Vol. 40, pp. 341 – 388.

UNESCO (2016). *Estrategias didácticas. Guía para docentes de educación indígena*. Ciudad de México: UNESCO.

Van der Haar, G. (2005). *El movimiento zapatista de Chiapas: Dimensiones de su lucha*. En: LabourAgain Publications. Amsterdam: IISH.

Villoro, L. (1996). *Los grandes momentos del indigenismo en México*. México: Fondo de Cultura económica.

Von Gleich, U. (1997). *Indigene Völker: Neue Akteure in Lateinamerika*. En: *U. von Indigene Völker in Lateinamerika. Konfliktfaktor oder Entwicklungspotential?* Von Gleich, U. (Coord.), pp. 15 – 33. Frankfurt am Main: Vervuert Verlag,

Zavala, S. y Miranda J. (1981). *Segunda Parte. Instituciones Indígenas en la Colonia*. En: *La Política Indigenista en México. Métodos y Resultados*, México D.F.: Instituto Nacional Indigenista,

Zimmermann, K. (1992). *Die Sprachensituation in Mexiko*, En: *Mexiko heute*. Politik, Wirtschaft, Kultur. Briesemeister, Dietrich/ Zimmermann, K. (Coord.) pp. 333 – 362. Frankfurt/Main: Vervuert.

Zuñiga, R. M. (1988). *Las Lenguas Oaxaqueñas*. En: *La antropología en México*. Panorama histórico. 3. Las cuestiones medulares (Antropología física, lingüística, arqueología y etnohistoria), García Mora (eds.), pp. 145 -199, México. D. F.: INAH.

14.2. Fuentes provenientes de internet

Banco mundial (2018) *Gasto público en educación, total (% del gasto del gobierno)*
Disponible en:
<https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GB.ZS?end=2014&locations=AT-MX&start=1989&view=chart> (último acceso: 25.4. 2018)

Cátedra Intercultural Carlos Montemayor (2018)
Disponible en:
<https://catedracarlosmontemayor.org/> (último acceso: 25.4. 2018)

Diario Oficial de la Federación (2017)
Disponible en:
http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5488338&fecha=28/06/2017 (último acceso: 25.4. 2018)

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2018). *Niñez indígena en México*.
Disponible en:
http://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos_6904.htm (último acceso: 25.4.2018)

INALI (2010). *Población de 6 a 14 años hablante de alguna lengua indígena por familia y agrupación lingüística según asistencia escolar, 2010. Datos abiertos*.
Disponible en:
<https://datos.gob.mx/busca/dataset/indicadores-sobre-escolaridad-de-los-hablantes-de-lengua-indigena-basados-en-la-informacion-es> (último acceso: 25.4. 2018)

López y Rivas, G. (2010) *Campaña contra discriminación en educación indígena.*

Disponible en:

<http://www.jornada.unam.mx/2010/03/19/opinion/023a1pol> (último acceso: 25.4. 2018)

Naciones Unidas (1948). *Artículo 26: La Declaración Universal de Derechos Humanos.*

Disponible en:

<http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/index.html> (último acceso: 25.4. 2018)

Real Academia Española (RAE). *Diccionario de la lengua española*

Disponible en:

<http://dle.rae.es/?w=diccionario> (último acceso: 25.4.2018)

SEP (2017) *Esquema del sistema educativo nacional.*

Disponible en:

http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/ems_sistema_educativo_nacional (último acceso: 25.4. 2018)