



EDUCACIÓN CULTURALMENTE PERTINENTE
Definiciones conceptuales, criterios e indicadores de
medición

Ciudad de México, junio 2021

Contenido

Introducción	4
Qué es la educación culturalmente pertinente	6
Contexto histórico de la educación indígena	8
La primera centuria de la colonia (Siglo XVI)	8
Siglos XVII y XVIII	8
Siglo XIX —a partir de la independencia	9
El Porfiriato	9
Siglo XX.....	10
Lo que va del siglo XXI.....	11
Pobreza de la población indígena	17
Marco legal de derechos de los pueblos indígenas	18
Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos	19
Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo	21
Comisión Nacional de Derechos Humanos	23
Normatividad curricular para la educación indígena.....	24
Aspectos en conflicto	27
Subordinación vs autonomía	27
Intercultural vs intracultural	28
Homogeneidad vs heterogeneidad.....	28
Identidad individual vs comunitaria.....	29
Tipología de la educación indígena	30
En lengua hegemónica.....	31
Bilingüismo transitorio.....	32
Multicultural	32
Intercultural bilingüe	33
Etnoeducación	34
Hacia una educación culturalmente pertinente	34
Educación intercultural bilingüe	35
Elementos de la EIB	35
Críticas a la educación intercultural bilingüe	36
Etnoeducación	37
Elementos de la etnoeducación	38
Críticas o advertencias a la Etnoeducación	40
Dos rasgos diferenciadores de la EIB y la Etnoeducación.....	41
Educar para empoderar.....	41
Educar para decolonizar	41
Criterios e indicadores para la educación culturalmente pertinente	44
Referencias.....	47
Anexo	51

Índice de tablas

Tabla 1. Carga curricular para la enseñanza de la Lengua materna y la Segunda lengua en educación primaria, según la RIEB y los Aprendizajes clave	14
Tabla 2. Objetivos, Estrategias y Acciones referentes a la educación indígena, en el PSE 2020-2024	14
Tabla 3. Porcentaje de población indígena y no indígena en situación de pobreza en los estados focalizados.....	17
Tabla 4. Porcentaje de PI y PNI con carencias sociales	18
Tabla 5. Propósitos para la educación preescolar y primaria	24
Tabla 6. Modelo de control cultural en procesos étnicos.....	28
Tabla 7. Rúbrica para valorar la educación culturalmente pertinente	44
Tabla 8. Criterios e indicadores para aspectos generales en proyectos de intervención en escuelas	46
Tabla 9. Matriz de tipos de educación indígena	51

Introducción

El documento que presentamos entiende que la ECP es la educación que se desea reciban las niñas, los niños y jóvenes (NNJ) de pueblos indígenas, concretamente aquellos que viven en los 25 municipios focalizados por la Fundación Kellogg, que corresponden a tres agrupaciones lingüísticas: maya yucateco, tsotsil y tseltal. La primera se ubica en los estados de Campeche, Quintana Roo y Yucatán y, las otras dos, en la región del altiplano del estado de Chiapas. En congruencia con la importante presencia de población originaria —no alóctona— en dichos municipios, este documento hace énfasis en la necesidad de reconocer sus características culturales.

En su apartado inicial, el documento propone los rasgos básicos que, vistos de conjunto, definen la ECP. Hemos optado por colocar esta “definición” al principio —y no a manera de conclusión como típicamente se haría— pues consideramos que, de ese modo, el documento facilita una lectura atenta que permita identificar, en los apartados subsecuentes, los distintos argumentos que soportan la inclusión de cada rasgo.

En sus otros apartados, el documento:

- 1) Reconoce los procesos históricos de dominación/sumisión que se han traducido en discriminación, segregación cultural y desventaja socioeconómica para los pueblos y comunidades indígenas, quienes han actuado con procesos que van desde la aculturación y asimilación hasta la resistencia cultural, política y educativa, pasando por su aislamiento geográfico.
- 2) Encuentra fundamento legal a la ECP en el marco que ofrecen la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los tratados internacionales vinculantes —puntualmente, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo—, y la normatividad curricular vigente para la educación indígena.
- 3) Reconoce que la ECP no es un tema unívoco y que su polisemia obedece a diferentes tensiones conceptuales que, a su vez, están imbuidas en posturas políticas y culturales no siempre explícitas. Dichas tensiones no solo se dan entre los pueblos indígenas y la cultura dominante, sino al interior de estos dos grupos. Así, hay comunidades indígenas que desean asimilarse a la cultura hegemónica, pero otras que buscan revitalizarse. Por su parte, dentro de la cultura dominante pueden identificarse posturas extremas como el “problema del indio” y la que promueve el “derecho a la autodeterminación de los pueblos indígenas”.
- 4) Ofrece una tipología que permite evidenciar los distintos “grados” de autonomía que se desea tengan los pueblos y las comunidades indígenas en la definición de los fines y los medios de la educación que reciben sus niñas, niños y jóvenes.
- 5) Abunda en los elementos que caracterizan a la educación intercultural bilingüe y la etnoeducación.

- 6) Propone criterios e indicadores para valorar qué tanto están presentes los componentes de la ECP, así como otros referidos a las condiciones que toda escuela debe tener, si se trata de garantizar el derecho a la educación de NNJ.

Esperamos que este documento sirva a la Fundación en sus conversaciones con las instituciones cuyos proyectos financia, a fin de clarificar cómo es que éstos atenderán la autonomía de las comunidades locales, en aspectos nodales como la interculturalidad y el bilingüismo, es decir, cómo es que habrán de contribuir a la construcción de una ECP.

Qué es la educación culturalmente pertinente

En este apartado buscamos expresar de manera sintética los elementos que, de manera conjunta, definen a la educación culturalmente pertinente (ECP). Algunos de esos elementos aluden a los fundamentos que la sustentan, mientras que otros son rasgos constitutivos. Todos ellos encuentran sustento —se *arropan*— en el resto de los apartados de este documento.

Nuestro deseo es que esta “definición” sea de fácil comprensión para cualquier persona interesada en impulsar proyectos de ECP o sumarse a ellos, a la vez que invitar a la discusión sobre la educación que se desea para los niños, niñas y jóvenes indígenas de México.

La educación culturalmente pertinente:

- Responde a la necesidad de que los pueblos y comunidades indígenas sean entendidos como *entidades de derecho* público y no exclusivamente como *sujetos del interés* público.
- Busca concebirlos como *sujetos de derechos* capaces de decidir cuál es la educación que necesitan y desean, superando con ello la concepción de que los pueblos indígenas son “menores de edad” a quienes debe “atenderse” o mantenerse bajo tutela porque son incapaces de ejercer la autodeterminación.
- Entiende que ser indígena supone una forma particular y diferente, históricamente construida, de estar en el mundo, distinta en muchos aspectos a la cultura envolvente.
- Se basa en el respeto a las diferencias de los pueblos y comunidades indígenas, así como en la necesidad de garantizarles tanto las condiciones necesarias para su preservación, desarrollo y transformación, como sus derechos a los territorios, hábitat y cultura, en tanto son imprescindibles del derecho a la vida.
- Es componente de un proceso político e ideológico más amplio, denominado de *resistencia* ante una situación histórica de dominación/sumisión, que ha generado exclusión y estigmatización de la cultura envolvente hacia los pueblos y comunidades indígenas.
- No se contenta, por tanto, con una interculturalidad *de facto* que les mantiene subordinados a dicha cultura, sino que apuesta por una interculturalidad que promueva su decolonización y empoderamiento.
- Encuentra sustento en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que reconoce la unidad en la diversidad y, en ese marco, persigue una articulación no subordinada con la cultura nacional, la envolvente, así como con las culturas de otras latitudes, indígenas y no indígenas.

- Tiene el imperativo de la autonomía necesaria y suficiente para construirse desde lo “local”, entendiéndose que éste puede ser sumamente amplio y abarcar a diferentes pueblos indígenas, o más acotado y referir a un pueblo indígena auto reconocido cultural y lingüísticamente o, incluso, a una comunidad en particular.
- En el marco de esa autonomía, requiere se dedique tiempo para que los pueblos y comunidades discutan y expliciten las intenciones y contenidos de la educación, el currículo, la formación docente, las prácticas de enseñanza, el vínculo de la escuela con familias y comunidad, para que sean acordes con sus características lingüísticas y culturales.
- Permite que prevalezcan los referentes culturales del grupo indígena local. La presencia de otros referentes culturales se da en la medida en que le sean útiles para sus pretensiones culturales y educativas.
- Da cabida expresa a cuatro elementos centrales: territorio, trabajo, poder y fiestas comunitarias —base de la “comunalidad”—, que son atravesados por la cosmovisión, la religiosidad, saberes, valores y tecnologías.
- Reconoce la importancia de la preservación de las lenguas indígenas en tanto instrumento cultural de pervivencia de quienes las hablan.
- Entiende que la lengua posee la condición de la existencia de cosmogonías diferentes, pero también de la manera de construir maneras funcionales de estar en el mundo con premisas más comunitarias, solidarias y, por tanto, menos egoístas. Las lenguas indígenas encierran saberes ancestrales, conocimientos y técnicas, claves para entender las relaciones entre los seres humanos y el ambiente.
- En congruencia con lo anterior, pone especial atención al papel que ha de jugar la lengua materna en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Reconoce en el bilingüismo una opción viable y pertinente para su construcción.
- Se concreta en una escuela culturalmente pertinente, basada en la autodeterminación de los pueblos y comunidades indígenas, la interculturalidad y el bilingüismo.

Contexto histórico de la educación indígena¹

El presente apartado es un sucinto recuento histórico de la educación indígena en México desde la colonia hasta la actualidad. Es básicamente un relato diacrónico que sigue la periodicidad de los y las autoras expertas en el tema; para lo que va del siglo XXI, elegimos dar cuenta de lo que han planteado las distintas reformas curriculares para la educación indígena.

Este recuento histórico permite identificar tendencias y énfasis de la educación indígena en diferentes momentos de la vida del país, a la vez que dar pauta para algunos aspectos más conceptuales que se desarrollan en apartados posteriores.

La primera centuria de la colonia (Siglo XVI)

La educación a los indígenas, por parte de las órdenes católicas que llegaron a la Nueva España, tuvo como uno de sus principales fines que “cesara la memoria de los antiguos” (Cuesta, 2018). Dos fueron las intenciones de los frailes: la primordial, la “salvación de sus almas” y, la segunda, promover el desarrollo de grupos de jóvenes indígenas que catequizarían a los demás en los fundamentos doctrinales.

Para lograr lo anterior, las instituciones virreinales constituyeron centros educativos a los que asistían los indígenas de diferente extracción social (de acuerdo con la jerarquía indígena), “quienes pugnaron por instalarse en el nuevo aparato social” (p. 108). De esta manera, “la educación reforzaba la jerarquía e imponía un orden, principal objetivo de las élites dominantes, lo que permitía, al mismo tiempo, la consolidación de la autoridad” (p. 105).

Es importante mencionar que, durante buena parte de este siglo, la educación que impartieron los frailes se hizo en náhuatl e incluso se imprimieron materiales en esta lengua, a pesar de no ser bien visto por la Corona.

Siglos XVII y XVIII

Aunque en los siglos XVII y XVIII los frailes continuaron promoviendo la inculturación y catequización de los indígenas, su influencia fue disminuyendo debido a que el “proceso de secularización y la trágica dinámica demográfica fueron restando importancia al proyecto de educación indígena y la función de la memoria asociada a ella dejó en su mayor parte de tener razón de ser o pasó a otros ámbitos” (Arbeláez y Vélez, 2008, p. 9).

¹ Se denomina “educación indígena” a la que genéricamente se ha provisto a la población indígena. Algunas veces se usa un nombre particular, como en el apartado de la tipología, para mostrar las particularidades de cada tipo. De manera más frecuente se escribe sobre la educación intercultural bilingüe, porque se trabaja en específico respecto a ella.

La profundización de la castellanización llegó a tal punto que, el 16 de abril de 1770, Carlos III dictó una Real Cédula² que prohibía las lenguas indígenas y hacía obligatorio el castellano para los americanos, con intención de facilitar la administración y organización de los territorios. En consecuencia, los preladados diocesanos debían enseñar a leer y escribir a los indios solo en este idioma (Arbeláez y Vélez, 2008).

Según Bertely (s.f.), “el proceso de conversión religiosa no brindó los frutos esperados, pues se presentó una simulación de conversión religiosa por parte de los indígenas, lo que les ayudó a negociar y mantener el control comunal sobre sus tierras en las Haciendas Coloniales, en los Repartimientos y en las posteriores Intendencias”. De igual manera, las lenguas indígenas no desaparecieron, aunque sí se registró su menguamiento debido a la prohibición de sus lenguas.

Siglo XIX —a partir de la independencia

De acuerdo con esa misma autora, la independencia se tradujo en “la eliminación de las Leyes de Indias que otorgaban derechos, obligaciones y un estatuto legal a los pueblos lingüística y culturalmente distintivos, así como a sus territorios”. El naciente régimen liberal, en su esfuerzo por consolidar el Estado nacional en México, marcó nuevas prioridades y:

un impase en la historia de la educación para los indígenas. Los Institutos de Ciencias y Artes, las escuelas primarias laicas y las escuelas normales lancasterianas propias del proyecto liberal, de modo similar a las instituciones de enseñanza religiosa a cargo de los conservadores, se dedicaban a difundir una variedad de opciones educativas donde lo indio no ocupaba un lugar específico.

La matriz ideológica liberal desde la cual se promovió tanto la propiedad privada como la desamortización de los bienes eclesiásticos y comunales enmarcó diferentes conflictos culturales e ideológicos que, a su vez, produjeron conflictos sociales que implicaron que “en muchas localidades rurales se opusieran a los incipientes y desarticulados esfuerzos de castellanización y expansión de la instrucción popular en los pueblos. A través de distintas medidas —como desaparecer el término indio de los documentos oficiales— el régimen liberal pretendió eliminar la diversidad lingüística y cultural” (Bertely, s.f.).

El Porfiriato

Durante el régimen de Porfirio Díaz se emprendió un proceso de fomento a la inversión interna y externa para generar el desarrollo del país. Sin embargo, los pueblos indígenas conservaron “sus patrones tradicionales de vida, consumo y mercadería, lo que ayudó a que

² Para conocer el texto completo de la Real Cédula, véase http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/1770/Real_Cedula_para_que_se_destierren_los_diferentes_idio_mas_que_se_usan_en_estos_dominios_y.shtml Consulta: 05/05/2021

mantuvieran mayor estabilidad política en comparación con el período de Reforma” (Bertely, s.f.).

En este marco, se produjo en varios estados de la república una estratificación de las escuelas pues resultaba necesario jerarquizarlas y diferenciarlas en clases para que “el pueblo accediera al progreso y elevara su nivel intelectual, moral y estético”. Tal estratificación ocurrió con la participación de autoridades, jefes políticos, miembros de las juntas corresponsales y maestros.

Se consideraba que a baja demanda pocos maestros y a pocos maestros, escuelas unitarias y de medio tiempo. Una demanda escolar alta, al contrario, equivalía a muchos maestros que, además, debían ofrecer una educación de carácter perfecto, en la modalidad de tiempo completo. La educación diferencial se asociaba con el carácter urbano o periférico de los planteles, distribuyéndose de modo desigual los escasos presupuestos dedicados a la educación del pueblo (Bertely, s.f.).

Estas nuevas políticas educativas, denominadas *asimilacionistas* y soportadas discursivamente en un concepto de “igualdad” que tenía como referente a la cultura dominante e impulsaba una relación asimétrica con los pueblos originarios y afrodescendientes, consideraban que sus lenguas y costumbres eran obstáculos para su incorporación a los procesos de modernización nacionales. En las escuelas, esas políticas dieron paso a acciones discriminatorias y excluyentes por motivos étnicos (Blanco, 2008).

Siglo XX

Según Gallardo (2004), durante el siglo XX la educación indígena en México transitó por tres etapas:

una primera etapa la constituye la alfabetización en lenguas indígenas para la castellanización (1950-1980); la segunda etapa se refiere a la educación bilingüe bicultural que proponía el desarrollo equilibrado de las dos lenguas y el conocimiento de la cultura indígena a la par de la cultura nacional [...] (1980-1990); y finalmente, la tercera etapa (última década del siglo XX), en la que se propone la educación intercultural bilingüe (EIB) que se caracteriza por el reconocimiento de la diversidad como riqueza cultural y la necesidad de propiciar, desde la escuela, el diálogo de saberes, de lenguas, de valores y de las distintas visiones del mundo, para el fortalecimiento de la identidad individual y colectiva de los pueblos indígenas (p.25).

La primera etapa continuó siendo asimilacionista pues tuvo como objetivo que las poblaciones indígenas cambiaran su cultura por la “nacional”, buscando “mexicanizar al indio”. Sin embargo, sostienen Sandoval y Montoya (2013), “a pesar de los vastos recursos económicos destinados para que los nativos se transformaran a imagen y semejanza de los mestizos, el indigenismo tuvo únicamente frutos en la castellanización de manera parcial” (p. 4).

En la primera etapa, no se trató de una educación expresamente orientada a los pueblos indígenas, “sino dirigida al colectivo más amplio del campesinado y de las personas ubicadas

en un enfoque de la marginalidad y, en varios casos, se materializó a través de proyectos experimentales de escasa duración” (Jiménez y Mendoza, 2016, p. 61).

En cambio, en la segunda etapa sí se buscó:

una educación diferenciada para los pueblos indígenas que pusiera freno a los intensos procesos de aculturación que experimentaban a través de la educación escolarizada (Aguirre, 1982). A pesar de que el factor lingüístico fue inicialmente el principal interés en una educación diferencial para los pueblos indígenas, desde temprano la propuesta bilingüe se articuló con la propuesta bicultural, promovida e impulsada por organizaciones como la Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües, A.C. (ANPIBAC). [...] se creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1978, en un marcado contexto de reivindicaciones sociales y educativas promovidas por organizaciones profesionales indígenas, sociales y académicas (p. 61).

La tercera etapa representó un giro en el paradigma de la educación indígena, pues entendía que lo “intercultural” debía ser *para todos* y no sólo para los pueblos indígenas. “Ninguna sociedad multicultural con aspiraciones de democracia puede ser verdaderamente democrática si no transita de la multiculturalidad a la interculturalidad y asume la interacción entre las culturas como una interacción para el mutuo enriquecimiento de estas culturas que entran en relación” (Schmelkes, 2001, en Blanco, 2008: 26).

Lo que va del siglo XXI³

A principios del siglo XXI se continuó bajo el paradigma de la EIB. En el nivel de política pública se creó la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe⁴ (CGEIB), donde “se reconocieron cambios principales entre los que se destaca que los indígenas existen como sujetos políticos, que representan sus intereses en cuanto miembros de etnias” (Martínez, 2011: 3). Esto es lo que Dietz (2014) señala como el fenómeno del “indio permitido”, donde el Estado promueve ciertas reivindicaciones y, al mismo tiempo, prohíbe otras.

De acuerdo con Blanco (2008), en este periodo:

³ En lo que va de este siglo se han dado las siguientes reformas curriculares: Reforma Educativa de Preescolar en 2004, Reforma Educativa de Secundaria en 2006, Reforma Integral de Educación Básica en 2011, y Aprendizajes clave en 2017. El presente gobierno plantea en el Programa Sectorial de Educación 2020-2024 que “los planes y programas de estudio se revisarán y adecuarán a las necesidades y desafíos actuales para lograr una educación integral y de calidad desde la primera infancia hasta la educación superior” (SEP, 2020, p. 206). Hasta este momento, no hay información respecto del avance de esa revisión y posterior adecuación.

⁴ La creación de la CGEIB tenía, implícitamente, la intención de desaparecer a la Dirección General de Educación Indígena (adsrita en aquel entonces a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal), lo que no ocurrió debido a la presión de diferentes instituciones e instancias. Para Dietz (2014), la CGEIB busca, mediante lo que se acuñó como “educación intercultural para todos”, el reconocimiento de la brecha de interculturalidad de la educación indígena, a la vez que superar el sesgo indigenista.

Se enfatizaba la importancia del reconocimiento de la pluralidad étnica, lingüística y cultural en un marco de relación entre las culturas, bajo “una concepción de cultura: dinámica, cambiante, adaptativa, que subraya la cualidad interactiva, flexible y de intercambio propio de las culturas. [Donde] Las personas son intérpretes activos de las culturas que heredan y que construyen todos los días, transformándolas con sus ideas, vivencias, representaciones y decisiones. Las diferencias culturales se reconocen, sin que ello signifique la superioridad de unas culturas sobre otras (p. 26).

En la reforma educativa de 2011, la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) propuso atender la interculturalidad y el bi-plurilingüismo.⁵ Respecto de la primera, los Marcos curriculares para la educación indígena advierten que:

se desarrollan los programas de estudios y se articulan con la diversidad social, cultural y lingüística, al tiempo que deben incluir contenidos propios del acervo cultural de los pueblos originarios y de las experiencias de los migrantes que atiende la Educación Básica. (SEP, 2011: 56).

Estos Marcos curriculares intentan construir en el currículo de educación básica los puentes interculturales entre los saberes ancestrales y actuales y los conocimientos científicos e instrumentales de la cultura hegemónica (denominada en el texto como “el mundo en que nos movemos”), lo anterior comparando y vinculando las relaciones existentes entre saberes locales y aprendizajes esperados de los programas de estudio, mediante una serie de conceptos, a saber:

- Afinidad: Capacidades a potenciar cuando en ambos casos son afines.
- Asociación: Conocimientos cercanos que pueden poseer rasgos distintos o similares.
- Carácter antagónico: Debido a las diferencias en las visiones de mundo.
- Complementariedad: Conocimientos que se desarrollan en diferentes niveles y sean complementarios unos de otros.
- Diferenciación: Conocimientos que no se vinculan o no tiene cabida en otro sistema por cuestiones intrínsecas al desarrollo sociohistórico de las culturas y sociedades de la generación de conocimiento (SEP, 2011: 56).

Por su parte, para promover el bi-plurilingüismo, los Parámetros curriculares para la educación indígena establecieron la creación de un espacio curricular —la asignatura de lengua indígena— “para que los alumnos estudien, analicen y reflexionen sobre su lengua nativa, a partir de la apropiación de las prácticas sociales del lenguaje, orales y escritas, en los diversos ámbitos de la vida social, así como cumplir con el mandato constitucional sobre los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas” (SEP, 2011: 61). El aprendizaje de una segunda lengua, planteada por la RIEB, sería para los indígenas el

⁵ Schmelkes (2009) señala que en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, “...la lengua indígena se concibe como una herramienta didáctica. (Y añade que) No deja de preocupar este grave retroceso en el reconocimiento de nuestro país como pluricultural y multilingüe” (p. 26).

español y, para quienes lo tienen como lengua materna, la indígena de la región. En los Parámetros curriculares se explicitan:

propósitos, enfoque, contenidos generales, y recomendaciones didácticas y lingüísticas. Además, a partir de la guía curricular se elaboran programas de estudio por lengua, considerando las particularidades lingüísticas y culturales. La asignatura de Lengua Indígena se complementa con la enseñanza del Español como segunda lengua, por lo que se elaboran programas de estudio de Lengua Indígena y programas de Español como segunda lengua para la educación primaria indígena (SEP, 2011: 55).

A manera de recomendación, la RIEB propone que, para los “dos primeros grados de educación primaria indígena, se destinen 7.5 horas a la semana para la asignatura de Lengua Indígena como lengua materna, y 4 horas semanales para Español como segunda lengua, que en total suman 11.5 horas; para los siguientes grados se proponen 4.5 horas para la asignatura de Lengua Indígena, y 4 horas para Español” (SEP, 2011: 75).

La reforma curricular de 2017, conocida como Aprendizajes Clave, disminuyó el tiempo curricular destinado a la lengua indígena, esgrimiendo la condición plurilingüe y pluricultural de México: “no es conveniente fijar un programa de estudio genérico para tal diversidad de lenguas, ya que cada una de ellas requiere integrar contenidos particulares, acordes a sus propiedades gramaticales y a sus manifestaciones culturales” (SEP, 2017: 221).

A pesar de la disminución del tiempo de enseñanza para la lengua indígena, es posible argumentar que dicha reforma —vigente hasta este momento— le confiere el mismo estatus que al español, toda vez que ambas lenguas pertenecen a un ámbito curricular denominado Lenguaje y comunicación, que da cabida a las siguientes cinco asignaturas: 1) Lengua Materna. Español, 2) Lengua Materna. Lengua Indígena, 3) Segunda Lengua. Lengua Indígena, 4) Segunda Lengua. Español, y 5) Lengua Extranjera. Inglés.” (p. SEP, 2017: 20). En particular, para los distintos niveles de la educación básica se tiene que:

- En preescolar, no hay mención alguna de la lengua materna indígena.⁶
- En primaria, la lengua materna en los distintos grados de educación Indígena:
 - En 1° y 2°, la carga curricular de ocho horas se distribuye en cinco horas para Lengua Materna y tres horas para Segunda Lengua.
 - En 3°, las cinco horas de Lengua Materna se dividen en tres horas para Lengua Materna y dos horas para Segunda Lengua.

⁶ No se entiende la omisión de la lengua materna indígena como primera lengua para estudiantes en edad preescolar puesto que, en los planes y programas de estudio, la SEP argumenta que el lenguaje es prioridad en este nivel: “Los niños aprenden a hablar en las interacciones sociales: amplían su vocabulario y construyen significados, estructuran lo que piensan y quieren comunicar, se dirigen a las personas de formas particulares. Desarrollan la capacidad de pensar en la medida en la que hablan (*piensan en voz alta* mientras juegan con un objeto, lo mueven, lo exploran, lo desarmen; comentan algunas acciones que realizan, se quedan pensando mientras observan más los detalles, continúan pensando y hablando). El lenguaje es una herramienta del pensamiento que ayuda a comprender, aclarar y enfocar lo que pasa por la mente” (SEP, 2017: 57).

- En 4°, 5° y 6°, las cinco horas de Lengua Materna se dividen en 2.5 horas para Lengua Materna y 2.5 horas para Segunda Lengua. Además, se adiciona Inglés, con una carga curricular de 2.5 horas semanales (SEP, 2017).
- En secundaria, no hay mención de la lengua materna indígena.

La tabla 1 compara la carga curricular que establecen la RIEB y la reforma de 2017 para la enseñanza de la Lengua materna y de la Segunda Lengua en la educación primaria.

Tabla 1. Carga curricular para la enseñanza de la Lengua materna y la Segunda lengua en educación primaria, según la RIEB y los Aprendizajes clave

RIEB			Aprendizajes clave		
Grados	Carga curricular semanal (horas)		Grados	Carga curricular semanal (horas)	
	Lengua materna	Segunda lengua		Lengua materna	Segunda lengua
1° y 2°	7.5	7.5	1° y 2°	5.0	3.0
3° a 6°	4.5	4.0	3°	3.0	2.0
			4° a 6°	2.5	2.5

Dentro del componente de Autonomía Curricular, la lengua indígena para hablantes del español encuentra un espacio adicional⁷ dentro de uno de los cinco ámbitos que lo integran, el de Ampliar la formación académica que, a su vez, considera una veintena más de opciones, entre las que se encuentran, por ejemplo, temas como: estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio, sociedad de debates y argumentación, ajedrez, taller de cálculo mental y otras destrezas matemáticas. Lo anterior significa que, aunque la lengua indígena para hablantes del español tiene cabida en la autonomía curricular, compite con muchos otros temas y, probablemente, no sea la que se elija con más frecuencia.⁸

Respecto del actual gobierno (2018-2024), en la tabla 2 se presentan los Objetivos, las Estrategias prioritarias y las Acciones puntuales, referentes a la educación indígena, que establece el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2020-2024.⁹

Tabla 2. Objetivos, Estrategias y Acciones referentes a la educación indígena, en el PSE 2020-2024

Objetivo	Estrategia prioritaria	Acción puntual
1.-Garantizar el derecho de la población en México a	1.1 Ampliar las oportunidades educativas para cerrar las	1.1.2 Desarrollar servicios educativos que fortalezcan los aprendizajes

⁷ Al espacio de Autonomía curricular se le destinan 80 horas anuales en el nivel preescolar, 100 horas en primaria y 160 en secundaria.

⁸ No obstante, es un elemento del que podría sacarse provecho para que, los estudiantes indígenas que asisten a escuelas en las que es previsible haya mayoría de estudiantes no indígenas (tal sería el caso de los preescolares y primarias generales, así como de las secundarias de todas las modalidades), tengan oportunidad de estudiar su lengua. Lo anterior considerando que en esas escuelas no indígenas es altamente probable que sea el Español el que se estudie como lengua materna.

⁹ Los términos usados para la inclusión de las Acciones fueron “indígena”, “intercultural” e “históricamente discriminados”. Cabe mencionar que el PSE 2020-2024 asume a la población indígena como históricamente discriminada.

<p>una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, que tenga como eje principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes.</p>	<p>brechas sociales y reducir las desigualdades regionales.</p>	<p>regionales y comunitarios, mediante el uso social de las lenguas indígenas y de las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital.</p>
	<p>1.2 Impulsar medidas para favorecer el ingreso y la permanencia en el sistema educativo de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes provenientes de grupos históricamente discriminados, que alienten la conclusión oportuna de sus estudios y permitan el desarrollo de trayectorias educativas completas.</p>	<p>1.2.1 Generar proyectos educativos locales y regionales con pertinencia cultural, que favorezcan la continuidad y conclusión educativa en educación básica y el acceso a la educación media superior de la población históricamente discriminada.</p>
		<p>1.2.2 Establecer un sistema nacional de becas dirigidas prioritariamente a personas inscritas en escuelas ubicadas en regiones de alta y muy alta marginación, localidades y municipios indígenas y comunidades afrodescendientes para favorecer el ingreso y permanencia en el Sistema Educativo Nacional.</p>
		<p>1.2.3 Desarrollar esquemas específicos de apoyo, con enfoque de derechos humanos y perspectiva de género, para adolescentes y jóvenes en riesgo de exclusión, que favorezcan la continuidad y conclusión exitosa de su trayectoria escolar.</p>
	<p>1.3 Promover la reorientación y transformación de las instituciones educativas para que respondan a las necesidades de sus comunidades y a las características específicas de su contexto.</p>	<p>1.3.1 Consolidar los servicios de educación básica comunitaria e indígena, así como inicial y telesecundaria, tomando en cuenta la diversidad e interculturalidad, con enfoque de derechos humanos y perspectiva de género.</p>
	<p>1.4 Garantizar condiciones de equidad para todos, con énfasis particular en los grupos y poblaciones históricamente discriminados.</p>	<p>1.4.1 Implementar en el SEN medidas para la igualdad entre las personas para el pleno goce del derecho a la educación, con pleno respeto a la diversidad para fomentar la inclusión social.</p>
		<p>1.4.3 a 1.4.8 versan sobre la provisión de bienes y servicios (materiales educativos, alimentación, presupuesto suficiente, entre otras) que disminuyan las barreras del aprendizaje.</p>
	<p>1.5 Asegurar que la población en rezago educativo adquiera los conocimientos y habilidades mínimas para acceder a una mejor condición de vida y</p>	<p>1.5.2 Impulsar medidas eficaces de promoción y difusión de la oferta educativa en las zonas prioritarias de atención, con especial énfasis en</p>

	oportunidades para el desarrollo integral.	mujeres indígenas y afrodescendientes en rezago educativo.
2.-Garantizar el derecho de la población en México a una educación de excelencia, pertinente y relevante en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional.	2.2 Instrumentar métodos pedagógicos innovadores, inclusivos y pertinentes, que fortalezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje orientados a mejorar la calidad de la educación que reciben las niñas, niños, adolescentes y jóvenes.	2.2.8 Utilizar métodos pedagógicos y didácticos que permitan al personal docente atender, con enfoque de derechos humanos y perspectiva de género, las necesidades de aprendizaje de los educandos, con la participación de pueblos indígenas en la construcción de modelos educativos pluriculturales.
3.-Revalorizar a las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo, con pleno respeto a sus derechos, a partir de su desarrollo profesional, mejora continua y vocación de servicio.	3.1 Garantizar que la formación inicial desarrolle en las y los futuros docentes los conocimientos, capacidades, aptitudes y valores necesarios para la educación integral.	3.1.7 Asegurar una formación docente con enfoque de derechos humanos, perspectiva de género, interculturalidad y cultura de la paz.
	3.2 Reorientar la formación continua del personal docente, directivo y de supervisión para el óptimo desempeño de sus funciones y la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje.	3.2.10 Complementar los contenidos de la oferta de formación continua para brindar una educación intercultural, equitativa e inclusiva con perspectiva de género

Fuente: Elaboración propia con base en SEP, 2020.

A pesar de que en el discurso se confiere importancia a la atención de los grupos históricamente discriminados y se habla del derecho a una educación intercultural, a la fecha no ha habido acciones que concreten ese discurso en modificaciones a los planes y programas de estudio, de manera que los de la reforma de 2017 siguen vigentes. Por su potencial relevancia para la educación culturalmente pertinente, convendrá dar seguimiento a la Acción puntual 2.2.8, que establece habrá “participación de los pueblos indígenas en la construcción de modelos educativos pluriculturales”.

Lo que sí ha ocurrido en la presente administración es un reacomodo de las instancias federales que son responsables de la educación indígena, debido a la modificación del Reglamento interior de la SEP (DOF, 2020): 1) Desaparece la CGEIB, y sus funciones en torno a la educación superior (Universidades Interculturales) pasan a la Dirección General de Educación Superior Universitaria e Intercultural; 2) la DGEI se convierte en la Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe (DGEIIB). En particular para esta última, el Reglamento estipula nuevas atribuciones con modificación en sus alcances y poblaciones; por ejemplo, la primera de ellas dice:

Elaborar, actualizar y proponer a la persona Titular de la Subsecretaría de Educación Básica, bajo criterios de pertinencia cultural y lingüística, las normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio, métodos, materiales y auxiliares didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje de la educación preescolar, primaria, secundaria y especial, para las personas, pueblos y comunidades indígenas, afromexicanas, migrantes y jornaleros agrícolas, y difundir los vigentes, cuidando que tengan una orientación

intercultural y plurilingüe que asegure su formación integral, así como que protejan y promuevan el desarrollo de sus lenguas, culturas, sistemas de valores y saberes, costumbres, tradiciones, recursos y formas específicas de organización (...).

De la anterior atribución se resalta, en primer lugar, que debe ocurrir bajo criterios de “pertinencia cultural y lingüística”; en segundo, que su espectro poblacional abarca la condición cultural referente a los pueblos y comunidades afro-mexicanas, y dos aspectos socioeconómicos como son lo atinente a los migrantes y jornaleros agrícolas (muchos de los cuales son, a su vez, indígenas); tercero, que la propuesta que se haga de contenidos, enfoques, materiales, métodos, etcétera, habrá de tener una orientación intercultural y plurilingüe. Y, aunque puede ser una obviedad, las atribuciones de la DGEIIB ahora mucho más amplias.

Pobreza de la población indígena

A lo largo de la historia, la educación indígena en México ha estado acompañada de situaciones estructurales de marginación que resultan en una acentuada desigualdad socioeconómica. Este apartado busca dar cuenta de la pobreza que actualmente padecen los pueblos indígenas, aprovechando las estadísticas oficiales, concretamente las que ofrece el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL).

Según el CONEVAL (2019), en 2018 la población indígena (PI) en México representa 10.1% de la población total, el restante 89.9% es población no indígena (PNI). La mitad de la PI vive en localidades rurales (menores a 2,500 habitantes), 21% en localidades urbanas con entre 2,500 y 15,000 habitantes, 10% en ciudades de entre 15,000 y 100,000 habitantes, y 19%, en grandes zonas urbanas mayores a 100,000 habitantes.

La pobreza es sustancialmente mayor en la PI (69.5%) que en la PNI (39%). Para la PI que reside en localidades rurales, la pobreza alcanza 78.7%. La desigualdad que se observa a nivel nacional se refleja en todos los estados. La diferencia porcentual entre la PI y la PNI en situación de pobreza llega a estar por encima de 27% en Durango, Nayarit, San Luis Potosí, Chihuahua, Yucatán, Hidalgo y Chiapas. La tabla 3 presenta los porcentajes de PI y de PNI en situación de pobreza en los cuatro estados que conforman la zona de intervención de la Fundación.

Tabla 3. Porcentaje de población indígena y no indígena en situación de pobreza en los estados focalizados

Estado	% en situación de pobreza		Diferencia
	PI	PNI	
Campeche	58	37	21
Chiapas	92	63	29
Quintana Roo	47	28	19
Yucatán	58	27	31

Una de cada cuatro personas indígenas se encuentra en pobreza extrema¹⁰, pero esta situación se observa solo en una de cada 20 personas no indígenas. En las localidades de menos de 2,500 habitantes, 39.4% de la PI la padece.

En el otro extremo de la escala de pobreza, que supone contar con ingresos suficientes para cubrir la canasta alimentaria y no tener ninguna carencia social, se encuentra sólo 6.9% de la PI y, para aquella que vive en localidades rurales, el porcentaje se reduce a 1.7%. La tabla 4 da cuenta de las carencias sociales para la PI y la PNI.¹¹

Tabla 4. Porcentaje de PI y PNI con carencias sociales

Carencia social	% PI	% PNI	Diferencia
No cuenta con seguridad social	78.2	55.1	23.1
Vivienda no cuenta con servicios básicos	57.5	15.7	41.8
No cuenta con acceso a alimentación	31.5	19.2	12.3
Rezago educativo	31.1	15.4	15.7
Vivienda no es de calidad y con hacinamiento	28.5	15.7	12.8
No tiene acceso a servicios de salud	15.4	16.3	-0.9

La situación de pobreza de la población indígena en 2018 es la siguiente:

- En pobreza extrema: 3.4 millones, 27.9%
- Pobreza moderada: 5.0 millones, 41.6%
- Pobreza: 8.4 millones, 69.5%
- Vulnerables por ingresos: 0.3 millones, 2.4%
- Vulnerables por carencias sociales: 2.6 millones, 21.2%
- Sin carencias sociales e ingresos adecuados: 0.8 millones, 6.9%

Marco legal de derechos de los pueblos indígenas

El marco legal que respalda los derechos de los pueblos indígenas está conformado de manera prioritaria por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM)¹² y el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre pueblos indígenas y tribales —ratificada por México en 1990—, así como por algunas normas reglamentarias, entre ellas, las que corresponden al currículo vigente para la educación básica.

¹⁰ Es la población que no cuenta con ingresos suficientes para consumir la canasta básica alimentaria y presenta tres o más carencias sociales.

¹¹ Para una definición puntual de las carencias sociales y su medición véase <https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/Medici%C3%B3n/Indicadores-de-carencia-social.aspx>

¹² Versión publicada en el Diario Oficial de la Federación por la Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, cuya más reciente reforma se dio el 24 de diciembre del 2020.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

El Art. 1 de la CPEUM expresa la prohibición a toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, preferencias sexuales, estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas.

En su Art. 2 se reconoce a México como una Nación “pluricultural”¹³ sustentada en sus “pueblos indígenas”, quienes: a) pertenecen a grupos que estaban en el territorio del país antes de la Colonia; b) conservan sus propias instituciones; c) tienen una identidad que proviene del reconocimiento de ser indígena por autoadscripción; y, d) están sometidos, aunque no formalmente, a importantes características nacionales, sociales y culturales ajenas a las suyas. A la letra dice: “El derecho de los pueblos indígenas a la libre determinación se ejercerá en un marco constitucional de autonomía que asegure la unidad nacional”.

La Constitución establece que son “comunidades integrantes de un pueblo indígena” aquellas que comprenden tres elementos: tienen unidad social, económica y cultural; están asentadas en un territorio; y tienen autoridades propias de acuerdo con sus usos y costumbres.

En el numeral IV, del literal A, la CPEUM dicta acerca de la preservación y enriquecimiento de las lenguas indígenas, sus conocimientos y los elementos constitutivos de su cultura e identidad. Asimismo, reconoce la discriminación y desigualdad con que han sido tratados históricamente los grupos indígenas y, por tanto, en el literal B establece una serie de medidas para abatirlas:

I) impulsar el desarrollo de las zonas indígenas con la participación de las comunidades; II) garantizar y elevar la escolaridad, mediante la educación bilingüe e intercultural en la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior, becas a estudiantes indígenas en todos los niveles; desarrollar programas educativos regionales que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, e impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación.

También establece una serie de intervenciones directas en otros ámbitos como: salud, vivienda y servicios sociales básicos; cuestiones de género en torno a la inclusión de las mujeres indígenas al desarrollo en proyectos productivos, protección de su salud, becas

¹³ Este reconocimiento constitucional como nación pluricultural es asombrosamente reciente, pues data de 1992. En México existen dos leyes donde se desarrollan los derechos indígenas: la *Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas* (<https://www.inali.gob.mx/pdf/ley-GDLPI.pdf>), publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de marzo de 2003; y la *Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los pueblos indígenas*, publicada en el DOF el 21 de mayo de 2003 (<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/32281/cdi-ley-de-la-cdi.pdf>). En particular, en el artículo 11 de la Ley General de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, se establece el derecho a que “la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural”.

para favorecer su educación y su participación en la toma de decisiones relacionadas con la vida comunitaria; comunicaciones (incluyendo que ellos mismos puedan adquirir, operar y administrar medios de comunicación), y desarrollo sustentable.

El Art. 3, referido al derecho a la educación, indica que ésta ha de ser laica, gratuita, democrática, nacional, de excelencia, integral, y equitativa. Respecto de este último rasgo, advierte que el Estado debe garantizar el pleno derecho a la educación, combatiendo las desigualdades socioeconómicas, regionales y de género. En relación con la educación indígena, menciona que se impartirá *educación plurilingüe e intercultural*, “basada en el respeto, promoción y preservación del patrimonio histórico y cultural” (literal e); y que será *intercultural*, “al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social” (literal g).

Los derechos para los grupos indígenas establecidos en la Constitución son “supraindividuales” e “intersubjetivos”, es decir, de espíritu colectivo y comunitario. Tomamos de Gamboa et al (2008: 6) aquéllos que consideramos especialmente importantes para el tema que nos ocupa, esto es, la educación culturalmente pertinente:

- Derechos lingüísticos. Derecho a practicar sus idiomas. Derecho al reconocimiento como idiomas oficiales en sus territorios. Derecho a nombrar lugares y nombrarse (personas) en sus idiomas.
- Derechos religiosos. Derecho a practicar sus creencias. Derecho a preservar sus lugares y objetos sagrados.
- Derechos educativos. Derecho a aprender en su idioma y con sus programas. Derechos a aprender otros idiomas y sus culturas.
- Derechos políticos. Derecho a preservar su forma y régimen de gobierno.
- Derechos a la salud. Derecho a practicar su medicina y reconocimiento oficial a sus médicos.
- Derechos jurídicos. Derecho a decir su derecho, *su juris dictio*: crear y aplicar sus normas en sus territorios oficialmente reconocidos.
- Derechos económicos. Derecho a practicar sus propios ritmos de producción
- Derechos territoriales. Derecho a recuperar, preservar y utilizar sus tierras.
- Derechos ambientales. Derecho a recuperar, preservar y utilizar la flora, el espacio, los recursos del subsuelo y la fauna existente en sus territorios.
- Derechos sociales. Derecho a una vivienda digna, a la asistencia y seguridad pública.
- Derechos informativos. Derechos a tener sus propios medios de comunicación masiva.

Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo

Algunos acuerdos internacionales firmados por el Estado mexicano tienen la misma jerarquía legal que la CPEUM. Uno de ellos es el Convenio 169 de la OIT, que en su apartado VI sobre educación y medios de comunicación, incluye los siguientes artículos, respecto de los cuales ofrecemos algunas anotaciones:

26. Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional.

Nótese dos elementos: la condición de *interés manifiesto* por parte de los miembros de los pueblos; y que la garantía se emite para todos los niveles educativos.¹⁴

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

Entenderíamos que sólo mediante la cooperación de los pueblos indígenas en el desarrollo de los programas y servicios educativos es que éstos pueden serles realmente pertinentes. Lo anterior importa porque la SEP —que de acuerdo con la legislación mexicana tiene la atribución de definir el currículo para todas las escuelas de educación básica del país— poco les ha consultado. Más adelante en este mismo apartado se verá cómo son “atendidas” las necesidades, aspiraciones, conocimientos y saberes de algunos pueblos hablantes de lengua maya, tzeltal y tsoltzil.

27.2. La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar.

Por un lado, la intención de la participación de los pueblos indígenas es más ambiciosa que la que puede transmitir la idea de cooperación: implica una progresiva transferencia de la responsabilidad de realizar los programas de educación.¹⁵ Por otro, la transferencia de esa responsabilidad supone la formación de docentes provenientes de las comunidades indígenas, en tanto supone se mantendrán cercanos a sus comunidades.¹⁶

27.3. Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las

¹⁴ Tómese en cuenta que el servicio de educación indígena abarca solo los niveles de preescolar y primaria. No hay en el sistema educativo escuelas secundarias indígenas, aunque sí bachilleratos comunitarios en estados como Oaxaca y Veracruz y algunas universidades

¹⁵ Sobre la participación de los pueblos indígenas en la realización de programas educativos, existen algunas experiencias aisladas promovidas por instituciones diferentes a la SEP.

¹⁶ Nada más alejado de la realidad pues, hasta ahora, los docentes indígenas pasan a ser una “clase privilegiada”, alejada de las comunidades de base.

normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin.¹⁷

Si bien estipula que les serán facilitados los recursos para hacer valer el derecho de los pueblos indígenas a crear sus propias instituciones y medios de educación, es importante advertir la necesidad de reglamentar la plena autonomía en su uso.

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

Parece quedar claramente establecido el derecho de niñas, niños y jóvenes a aprender a leer y escribir en su lengua materna. No obstante, no es claro respecto de las condiciones asociadas con la “viabilidad”, por ejemplo, que exista una gramática y que los docentes hablen la lengua de sus estudiantes y la sepan enseñar.

28.2. Deberán tomarse medidas adecuadas para asegurar que esos pueblos tengan la oportunidad de llegar a dominar la lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país.

Y en éste, a aprender la lengua franca, lo que significa que, en conjunción con el anterior, queda establecido el derecho a una educación bilingüe.

28.3. Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas.

Deja previsto que la preservación de las lenguas indígenas no se da solo mediante su aprendizaje en la escuela, sino que hay que promoverlas en otros espacios.

29. Un objetivo de la educación de los niños de los pueblos interesados deberá ser impartirles conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la de la comunidad nacional.

Este establece la educación intercultural como medio para mejorar las condiciones de dominación a las que han estado sometidos históricamente los pueblos indígenas. Lo de pie de igualdad implica disminuir la asimetría que genera, *de facto*, la relación intercultural actual —e histórica—, caracterizada por ser de dominación/sumisión. Así, la educación intercultural ha de buscar el empoderamiento y decolonización de los pueblos indígenas.

31. Deberán adoptarse medidas de carácter educativo en todos los sectores de la comunidad nacional, y especialmente en los que estén en contacto más directo con los pueblos interesados, con objeto de eliminar los prejuicios que pudieran tener con respecto a esos pueblos. A tal fin, deberán hacerse esfuerzos por asegurar que los libros de historia y demás material didáctico ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de los pueblos interesados.

¹⁷ Llama la atención como la SEP permite a particulares crear sus instituciones y medios educativos, mientras que a las comunidades y pueblos indígenas aún los mantiene bajo su tutela.

Finalmente, el alcance de este artículo es la obligación de adoptar medidas para eliminar los prejuicios por parte de la población dominante.

Comisión Nacional de Derechos Humanos

Según la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), los Derechos de los pueblos y comunidades indígenas en México comprenden:

el derecho a la autonomía y a la libre determinación, así como al uso y aplicación de su derecho consuetudinario, a su lengua, a la consulta previa, a la preservación de su cultura y al acceso a la tenencia de la tierra y al uso y disfrute racional de los recursos naturales (CNDH, 2021).

Romo y Escalona (2001) consideran que los derechos humanos han sido producto de procesos históricos, lo que implica que se han desarrollado para situaciones concretas, mismas que han tomado generaciones. Así, la primera generación surgió como respuesta al absolutismo europeo y, por tanto, tienen un sesgo hacia una ética individualista. Los de segunda generación son los que surgieron después de las revoluciones en México 1917, Rusia 1918 y Alemania en 1919, y versan sobre derechos económicos, sociales y culturales, buscando mejorar las condiciones de vida de la población. Los de tercera generación, denominados de *solidaridad*, comprenden aspectos como el derecho a la paz, al medio ambiente equilibrado y sano, y a la comunicación, entre otros. Los de cuarta generación se refieren a aspectos difusos, colectivos o supraindividuales; mismos que buscan la protección de un grupo humano. Los derechos de los pueblos indígenas son más cercanos a los de segunda y cuarta generación. Bailón (s.f.) menciona que, dentro de los derechos de cuarta generación, están incluidos los correspondientes a los pueblos indígenas, pues en el primer subgrupo están los relativos “al patrimonio de la humanidad, dentro de estos los derechos culturales y de autonomía de los pueblos indígenas” (p. 114).

Es importante mencionar que la Declaración Universal de los Derechos Humanos establece, antes que los propios derechos individuales, el derecho de los pueblos a la libre determinación o autodeterminación. Es decir, se trata de una atribución para que los pueblos que viven en territorios anteriormente colonizados asuman soberanía nacional; y en lo atinente a este texto, para que los pueblos que comparten una serie de valores e identidades culturales (tales como religión, lengua y tradición) y que viven en sociedades subordinadas a los aparatos de Estado, tengan libre determinación o autodeterminación. Bailón (s.f.) añade que los Estados americanos tienen el temor de usar el término “pueblos” para designar a los indígenas, porque ello podría desencadenar una serie de reclamos para que se dé el “derecho a la libre determinación”. Este mismo autor expone que el temor se deriva de:

la creencia de que desencadenaría movimientos separatistas, pero esos temores son infundados, ya que la definición que los propios movimientos indígenas hacen de la autonomía como libre determinación, es entendida en los límites de Estados nacionales actualmente existentes. Conciben la autonomía más como la capacidad de autonomía regional o local y pugnan por una nueva relación con el Estado. Se trata de un concepto de

autodeterminación interna y no externa; en donde la autonomía tiende a fortalecer la unidad nacional en vez de minarla (p. 125).

Normatividad curricular para la educación indígena

En el apartado histórico se señaló que, en materia de currículo, los Aprendizajes Clave establecidos por la reforma de 2017, continúan normando la educación que se ofrece a las niñas, niños y jóvenes que cursan los niveles de preescolar, primaria y secundaria. En ese apartado también se indicó que, en dicha reforma, la SEP consideró que no era conveniente fijar un programa de estudio genérico para la diversidad de lenguas indígenas, “ya que cada una de ellas requiere integrar contenidos particulares, acordes a sus propiedades gramaticales y a sus manifestaciones culturales” (SEP, 2017: 221). Asimismo, se apuntó que, para las escuelas indígenas, se establece la misma carga curricular al aprendizaje de la Lengua materna y al del Español, lo que permite formular que los estudiantes indígenas no sólo pueden aprender **su** lengua, sino aprender **en su** lengua.

En los Aprendizajes Clave se establece que el aprendizaje del lenguaje está orientado en tres direcciones: “1. La producción contextualizada del lenguaje, esto es, la interacción oral y la escritura de textos guiadas siempre por finalidades, destinatarios y tipos de texto específicos. 2. El aprendizaje de diferentes modalidades de leer, estudiar e interpretar los textos. 3. El análisis o la reflexión sobre la producción lingüística” (SEP, 2017: 20). El siguiente es el propósito general de las asignaturas Lengua Materna. Lengua Indígena y Segunda lengua. Lengua Indígena:

(...) que los estudiantes conozcan los recursos de su lengua y se apropien de diversas prácticas sociales del lenguaje oral y escrito que favorezcan su participación en diversos ámbitos sociales; amplíen sus intereses; resuelvan sus necesidades y expectativas; y fortalezcan su identidad, sus raíces y la valoración de la diversidad de su entorno social y natural. Para ello es preciso que desarrollen el lenguaje oral y escrito de forma bilingüe; valoren la riqueza de su lengua y de su tradición oral y cultural; sean capaces de una reflexión intracultural e intercultural crítica; desarrollen su capacidad de expresarse oralmente y se integren a la cultura escrita, como usuarios capaces de participar en comunidades heterogéneas, con diversos propósitos e interlocutores (p 224-225).

Los propósitos para la educación preescolar y primaria quedan consignados en la tabla 5.

Tabla 5. Propósitos para la educación preescolar y primaria

Propósitos para la educación preescolar	Propósitos para la educación primaria
1. Asumir que es hablante de una lengua indígena, identificar otras lenguas y reconocer que todas tienen el mismo valor.	1. Usar el lenguaje en distintas situaciones escolares y comunitarias, expresando sus puntos de vista con argumentos.
2. Escuchar de manera atenta narraciones orales, y participar en diálogos, usando formas culturales congruentes con los interlocutores.	2. Recopilar y difundir textos de la tradición oral, y palabras de la experiencia y la literatura, haciendo uso de recursos

	lingüísticos, expresivos y estéticos particulares de su lengua y cultura.
3. Identificar a través de los relatos de la tradición oral, de las palabras de la experiencia y de la literatura indígena, elementos generales de su estructura, contenido, rasgos sociales y estéticos.	3. Producir, corregir y circular textos monolingües —en lengua indígena— y bilingües —lengua indígena-español—, sobre diversas prácticas culturales, atendiendo a las particularidades de la lengua en la que escriben y hablan, y considerando al destinatario y el propósito comunicativo, así como las pautas culturales.
4. Producir textos breves, individuales y colectivos, con el apoyo de imágenes para compartir sus ideas sobre su entorno social y natural, y sobre otros contextos reales o imaginarios.	4. Aportar producciones escritas —impresas y digitales— sobre su cultura y otras, para enriquecer acervos físicos y electrónicos con el fin de circularlos dentro y fuera de la escuela y la comunidad.
5. Emplear estrategias para seleccionar y comprender textos en su lengua sobre un tema de su interés y solicitar que le sean leídos.	5. Traducir textos de su lengua al español y viceversa, respetando el significado y sentido del original.
6. Expresar emociones y desarrollar su imaginación a partir de textos literarios indígenas.	6. Comprender las ventajas del bilingüismo y el plurilingüismo para ampliar el conocimiento de su lengua y de otras.
	7. Usar la lengua indígena en otras prácticas sociales del lenguaje donde generalmente se utiliza el español.
	8. Consultar de manera autónoma diversos materiales para ampliar el conocimiento de su lengua y de otras culturas.
	9. Participar de manera autónoma en diversas actividades de producción e interpretación de textos auténticos involucrando a la escuela y la comunidad.

Fuente: SEP, 2017: 225-226.

En el “Enfoque pedagógico” del Plan y programas 2017 se reconoce que el principal reto de las asignaturas en Lengua Materna. Lengua Indígena y Segunda lengua. Lengua Indígena “será el sostenimiento de una relación respetuosa y equilibrada entre la tradición oral de sus pueblos y la tradición escrita mediada por la escuela; entre la lógica de vida social comunitaria y la vida en la escuela”. Para la resolución de este reto será fundamental:

- romper los muros que separan a la escuela de la vida social comunitaria;
- conservar y preservar las funciones, las formas y el arte de composición, así como la dinámica propia de la tradición oral;

- vincular los propósitos didácticos con propósitos sociales;
- y, sobre todo, dejar que los niños accedan por sí mismos a los sustratos de significación participando de forma directa en el desarrollo de las prácticas que estudian¹⁸ (SEP, 2017: 228).

Vale la pena comentar que, previo a la reforma de 2017, la DGEIIB desarrolló el “Marco curricular de la Educación Primaria Indígena y de la población migrante”, que sigue teniendo vigencia. Con dicho documento se busca generar condiciones para que el desarrollo de currículos locales “que respondan a una atención pertinente de la diversidad social, étnica, cultural y lingüística” (DGEI, 2015: 34).

Ahora bien, en los Aprendizajes clave, la SEP establece que el docente y la comunidad educativa son los responsables de “determinar qué asignaturas se integrarán en cada caso (Español y Lengua indígena), aprovechando todo lo que el sistema educativo ofrece para capitalizar esta diversidad en favor de los alumnos y generar un ambiente distinto en su aula” (SEP, 2017: 224). Dado lo anterior, la DGEI se propuso hacer los Programas de Lengua, dentro de los cuales están disponibles los Programas en Lengua Maya, Tseltal y Tsotsil. (DGEI, 2018a; DGEI, 2018b; DGEI, 2018c).

Si bien estos tres programas comparten la misma estructura y los textos que refieren a la presentación, los propósitos generales, específicos y para la educación primaria, así como al enfoque pedagógico, en los apartados que corresponden a la “Descripción de los organizadores curriculares”, cada Programa alude a su cultura particular¹⁹. El de Lengua Maya propone tres ámbitos: “1) Protección y equilibrio con la naturaleza para vivir en armonía; 2) Producción artesanal, intercambio, comercio y ayuda mutua para el buen vivir; y, 3) Organización política y comunitaria; tradiciones y memoria histórica que fortalecen nuestra identidad.” (DGEIIB, 2018a: 24). El Programa de Lengua Tseltal establece los siguientes: 1) Actos ceremoniales, hechos del pasado y el presente; 2) Organización social, política y económica; 3) Salud y equilibrio con la naturaleza. Y, finalmente, el Programa de Lengua Tsotsil contempla dos: 1) Formas de organización y convivencia social, política y económica; y 2) Actos ceremoniales y equilibrio con la naturaleza.

Cerramos este apartado recordando que está por verse cuál será el alcance de una de las Acciones puntuales del PSE 2020-2024 que establece habrá “participación de los pueblos indígenas en la construcción de modelos educativos pluriculturales”. También está por verse cómo se atenderá la responsabilidad curricular de los docentes y la comunidad escolar, descrita en los Aprendizajes clave 2017.

¹⁸ Llama la atención esta última formulación porque pareciera que, de manera espontánea, en los niños y las niñas se dará el aprendizaje escolar de la lengua materna, o bien que, es su responsabilidad. Ciertamente también puede interpretarse como una invitación a pedagógicas activas.

¹⁹ En entrevista, el director encargado de la DGEIIB de la SEP manifestó que los Programas fueron desarrollados por docentes y familiares de cada cultura, y que fueron ellos y ellas quienes definieron lo que se incluía como organizadores.

Aspectos en conflicto

El propósito de este apartado es explicitar algunos aspectos constituyentes de las relaciones entre la cultura hegemónica y los pueblos indígenas. Se presenta de manera dicotómica con el fin de enfatizar los extremos de asuntos que tienen matices y, además, no se presentan de la misma manera en los diferentes pueblos. Los aspectos versan sobre el poder, la cultura y la identidad. Cabe advertir que estos no son exhaustivos, pero sí muy importantes y presentes en la literatura especializada. Un criterio para su selección ha sido que tienen relación directa con la educación indígena.

Subordinación vs autonomía

Los pueblos indígenas en México han estado subordinados históricamente a lo nacional. Hemos visto que la CPEUM les otorga “libre determinación”, misma que se “ejercerá en un marco constitucional de autonomía que asegure la unidad nacional” (Art. 2). La idea de unidad nacional *esconde* que los pueblos indígenas se han de asimilar a la cultura hegemónica. En materia educativa, la atribución legal sobre el currículo la detenta la SEP federal y, como hemos visto, esta instancia decide qué tanto participan los pueblos, las comunidades, los padres de familia y los docentes en cuanto a la enseñanza de la lengua materna indígena y de otros saberes ancestrales (al igual que en temas de gestión escolar, como los implicados en las relaciones entre escuela y comunidad). En el Plan y programas nacionales, la enseñanza de la lengua indígena como primera lengua es catalogada como bilingüe, pero en los hechos es más de transición, pues la escuela enseña en lengua materna durante los primeros años, pero luego deja de utilizarla y desarrolla los contenidos oficiales sólo en castellano. En ocasiones, los fines de la educación indígena no se circunscriben a lo lingüístico (preservación de diversas lenguas) sino que tiene objetivos de integración nacional, control político, creación de nuevas élites, pacificación de grupos minoritarios, entre otros.

En contraposición, hay procesos históricos de resistencia indígena que propenden por la autonomía plena de los pueblos indígenas, como el Congreso Nacional Indígena (CNI)²⁰ y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN).²¹ Las luchas indígenas alimentan la construcción de autonomías políticas, que incluyen la transformación socioeducativa. Como lo expresa Baronett (2017: 691) “La cuestión de la educación para la autonomía y la defensa de los territorios forma parte de proyectos contra-hegemónicos de resistencia a lógicas de despojo territorial, con aspiraciones de democratización en distintas escalas de las estructuras de gobierno”. En esa educación para la autonomía se busca intencionalmente el “fortalecimiento de las capacidades inter-aprendizaje en un contexto situado en luchas para la autonomía comunal” (p. 691), y “educarse en la política comunal requiere transformar las instituciones que disuaden la participación en ella” (p. 694).

²⁰ <https://www.congresonacionalindigena.org/>

²¹ <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/>

En la tabla 6 se presenta un esquema que organiza en cuatro las diferentes formas culturales (autónoma, apropiada, enajenada e impuesta) que se construyen a partir de formas de control cultural en procesos étnicos, siguiendo la pauta de la pertenencia de los “recursos propios” y el “agente de las decisiones”.

Tabla 6. Modelo de control cultural en procesos étnicos

		Agente de las decisiones	
		Propias	Ajenas
Recursos culturales	Propios	Cultura autónoma	Cultura enajenada
	Ajenos	Cultura apropiada	Cultura impuesta

Fuente: Bonfil (1987, en Dietz, G. y Mateos, 2011: 148).

Intercultural vs intracultural

La interculturalidad se refiere al encuentro entre y desde las diferencias de distinta índole: culturales, religiosas, de género, étnicas, sociales, económicas, entre otras (Rehaag, 2010: 75). Es el reconocimiento de lo propio y lo ajeno en una perspectiva de construcción de la propia identidad. Es la posibilidad de *ser extraño* y ver al *extraño* desde un lugar de respeto. En lo educativo, la interculturalidad se puede entender como la formación en habilidades que hacen posible el encuentro con los “otros”, aceptando la diferencia, con la posibilidad de cambiar de perspectiva, concediendo empatía; permite, además, reconocer algo como propio o extraño.

La intracultura hace referencia a los procesos de construcción, de cambio y mantenimiento de las características que cada grupo asume como propias; son reconocidas como identitarias incluso si no se tiene conciencia de que sean originales de ese grupo y provengan de relaciones con otras culturas. Esas características son desarrolladas e instaladas en el grupo como hábitos cotidianos. En cierto sentido, se trata de la construcción de identidad desde lo local, y siempre asumida como propia. En lo educativo, los contenidos y las prácticas están basadas en las características endógenas, porque refuerzan lo que para el grupo es propio de su identidad; esos contenidos y prácticas son asumidas por la escuela debido a la regulación que las comunidades, instancias de poder local y autoridades tradicionales tienen (Castillo y Triviño, 2008: 91).

Homogeneidad vs heterogeneidad

El paradigma homogeneizante, que en México se cristaliza en el mestizaje como ideal, ha llevado a considerar que, para dejar de ser pobre, hay que hacerse mestizo, lo que implica abandonar la lengua propia y, con ella, la cultura (Schmelkes, 2009).

A pesar de la evidente falsedad del imaginario, éste opera en la vida cotidiana y se convierte en la causa central del racismo. Esta misma situación explica la tardía expansión del sistema educativo básico a las localidades donde viven los pueblos y comunidades indígenas; explica, también, la deficiente calidad de los servicios que se les ofrecen y su no adecuación lingüística y cultural, que resultan en la lenta apropiación de la escuela básica por parte de

los indígenas. La homogenización también se concreta en las aulas, atentando no sólo contra el desarrollo de sus habilidades cognitivas sino también al de su identidad.

La heterogeneidad se precisa dada la diversidad de pueblos indígenas, con culturas y lenguas particulares y diferentes a la hegemónica. Permite el desarrollo autónomo desde las culturas de los pueblos. La atención de la heterogeneidad en las aulas escolares implica reconocer las diferencias de los y las estudiantes en términos de ritmos y estilos de aprendizaje, intereses y necesidades, de manera tal que se les confiera más autonomía y responsabilidad en el desarrollo de habilidades y en la adquisición de conocimientos. Dietz y Mateos (2011: 56) señalan que:

Aquellos sistemas educativos que aplican exitosamente este enfoque de la interculturalidad como interacción en la heterogeneidad son los que mejor han logrado combinar e integrar el discurso intercultural con las innovaciones pedagógicas en el aula: la redefinición del papel del maestro como facilitador y mediador, la flexibilización de la composición de los grupos y del funcionamiento de los ritmos escolares así como, en general, el constructivismo pedagógico son elementos importantes compartidos tanto por el modelo de la “educación intercultural a través del aprendizaje complejo”, por un lado, y las innovaciones pedagógicas, por otro.

Identidad individual vs comunitaria

La cultura hegemónica en México tiene como esencia la construcción individual de la identidad; por ello el énfasis en los derechos de primera generación y, además, en aspectos económicos (libre mercado), sociales (meritocracia) y culturales (derechos de autor). Las obligaciones que la cultura hegemónica demanda para los individuos son respetar la ley y —lo más comunitario que tiene— es el pago de impuestos.

Por su parte, la vida de muchos pueblos indígenas se construye bajo la perspectiva de lo comunitario (la “comunalidad”), la cual, según Santiago (2020: 35-36), está definida por los siguientes elementos: “la tierra como madre y como territorio, el consenso en asamblea para la toma de decisiones, el servicio gratuito como un acto de recreación, los ritos y ceremonias como expresión del don comunal. En suma, la fuente principal de la identidad para los pueblos indios ²² ha sido la comunidad.” La vida comunitaria es identidad, pero también es la manera como opera la estructura organizativa y, por tanto, articula la vida social. Santiago también añade “que la idea de comunalidad integra cuatro elementos centrales (territorio, trabajo, poder y fiestas comunitarias, que son atravesados por elementos culturales como la lengua, la cosmovisión, la religiosidad, los conocimientos, las tecnologías, entre otras” (p. 36).

²² Para mostrar la diversidad de diversidades en lo genéricamente llamamos “pueblos indígenas”, véase el artículo de Yásnaya (2017) en el que plantea que su abuela le enseñó que ella no era indígena sino Mixe. <https://www.revistadelauniversidad.mx/articles/f20fc5ef-75e2-44d0-8d5b-a84b2a87b7e3/eets-atom-algunos-apuntes-sobre-la-identidad-indigena>.

Tipología de la educación indígena

Con el fin de trascender las dicotomías presentadas en el apartado anterior, en éste se plantean cinco “tipos” de educación indígena, contruidos *ex profeso* para este documento.

²³ Antes de darles paso importa señalar, que para abordarles, en cada uno se da cuenta de dos asuntos: por un lado, la intencionalidad explícita o implícita de parte de quien ejerce el poder hacia los pueblos indígenas, expresada en los conceptos de aculturación, asimilación o tolerancia; y, por otro, la manera como los pueblos y comunidades indígenas se enfrentan al poder que se ejerce sobre ellos, misma que alude a los conceptos de resistencia, decolonización y emancipación. Enseguida se definen estos seis conceptos.

Respecto de la intencionalidad de quien ejerce el poder:²⁴

- **Aculturación:** Promueve se sustituyan los elementos culturales que son propios por los de la cultura hegemónica. Se trata de eliminar las diferencias, no permitir las ni siquiera en los ámbitos privados. La heterogeneidad es el problema y la homogeneidad, la solución.
- **Asimilación:** Promueve un modelo que implica que los indígenas se tienen que adaptar culturalmente a los cánones hegemónicos, ignorando las diferencias, que son permitidas sólo en el ámbito privado; las diferencias son asumidas como desventajas o como problemas culturales o lingüísticos. De esta manera se procura que los indígenas asuman que su cultura y su lengua son una desventaja.
- **Tolerancia:** Promueve la coexistencia de diferentes culturas y lenguas, y se permite la educación específica. Se normaliza la lengua dominante y se preserva la dominada. Fomenta la formación en valores y actitudes de solidaridad y comunicación humana. Las relaciones culturales ocurren de modo agregativo, se da cuenta de ambas culturas —la propia y la “otra”—, de manera tal que se mantiene la prevalencia de la cultura dominante.

En relación con cómo se enfrentan los pueblos indígenas al poder:

- **Resistencia:** Cuando los pueblos indígenas se enfrentan a los patrones culturales hegemónicos, rechazándolos y construyendo una identidad exclusivamente endógena, que remite a la comunidad indígena como marco identitario.
- **Decolonización:** Proceso donde los indígenas construyen un discurso, a partir del reconocimiento de que persiste una colonialidad —patrones de poder arraigados que definen la cultura, el trabajo, las relaciones intersubjetivas y la producción de conocimiento—, que procura deconstruir esos patrones y, por tanto, reconstruir los

²³ La tipología retoma y adapta diferentes enfoques discursivos planteados por Dietz y Mateos (2011).

²⁴ Se asume que existe una relación vertical y opresora de un grupo hegemónico que ejerce poder sobre otros, y que las características del grupo hegemónico se anteponen a las demás.

propios, distinguiendo cuáles son endógenos y cuáles exógenos, y cuya admisión es por decisión y no por imposición.

- **Emancipación:** Se refiere a la liberación de un grupo del tutelaje que otro grupo le establece, y que le posibilita ejercer determinados derechos y adquirir ciertas obligaciones. La emancipación lleva a la construcción de la autonomía respecto de diferentes aspectos, lo que permite a los pueblos indígenas reconstituirse y superar la situación de subordinación en relación con la cultura hegemónica y sus instituciones públicas y privadas: determinación y organización de gobiernos propios (estructurados y funcionando de acuerdo con sus normas e instituciones), integridad de sus territorios y sus recursos naturales, cuidado de lugares sagrados o de importancia cultural para su identidad, diseño y desarrollo de sistemas educativos adecuados para su comunidad, proyectos culturales particulares y unos más que recuperan técnicas.

Enseguida se presentan los cinco tipos de educación indígena, ordenándolos desde el que supone mayor aculturación hasta el más “emancipador”.²⁵ Se usan distintos referentes que están en la relación histórica y actual de una cultura hegemónica —el lingüístico, el cultural, la identidad y la comunidad— y otros subordinados (y que, por tanto, han generado estrategias discursivas y fácticas para resistir, decolonizarse y emanciparse). Además, en cada tipo se busca dar cuenta del para qué de la educación y sus consecuencias, implícitas o explícitas, para los pueblos y comunidades indígenas.

En lengua hegemónica

- **Definición:** Es la educación oficial brindada en castellano. El plan y programas de estudio y los materiales educativos tienen como referente a la cultura hegemónica.
- **Lingüístico:** Se enseña todo en castellano.
- **Cultural:** Desconoce y desautoriza las referencias a la cultura indígena. El referente es la cultura hegemónica.
- **Identidad:** Propende por desarrollar la identidad de la cultura hegemónica nacional. La identidad indígena de los y las estudiantes se considera una traba para el desarrollo de sus aprendizajes y para su posterior integración a la sociedad (Blanco, 2008).
- **Comunidad:** Se excluye a las autoridades indígenas territoriales de la administración y decisiones sobre la educación de niños, niñas y jóvenes, con “menoscabo de la autonomía, la cultura y la identidad de los pueblos” (Sandoval y Montoya, 2013: 12).

²⁵ En el Anexo se presenta una matriz que permite hacer una lectura horizontal de cada tipo y una vertical de cada referente.

- Para qué: El objetivo es que los niños, niñas y jóvenes utilicen solamente el castellano y se asimilen a la cultura hegemónica. Se lleva a cabo la aculturación de los indígenas en favor de la cultura occidental. Se trata de cambiar las culturas indígenas por la llamada cultura nacional, con propósitos de homogeneización, de “mexicanizar al indio”.
- Consecuencias: Asimilación y exclusión de los indígenas por parte del Estado. Los logros de aprendizaje de niños y niñas son bajos, en buena medida por estar inmersos en dinámicas escolares cuyo propósito es que “aprendan” una lengua extraña y, al mismo tiempo, los contenidos curriculares.

Bilingüismo transitorio

- Definición: Es la educación oficial brindada en lengua materna en los primeros grados escolares y, después, en castellano. El plan y programas de estudio y los materiales educativos tienen como referente la cultura occidental.
- Lingüístico: La escuela enseña en lengua materna durante los primeros años, pero luego deja de utilizarla y desarrolla los contenidos oficiales sólo en castellano.
- Cultural: El referente es la cultura occidental hegemónica. Permite la inclusión de referentes culturales locales, mientras no se le opongan.
- Identidad: Propende por desarrollar la identidad de la cultura hegemónica nacional, aunque se permiten expresiones culturales fuera de la escuela. La identidad indígena de los y las estudiantes se considera un obstáculo para su aprendizaje y para su posterior integración a la sociedad (Blanco, 2008).
- Comunidad: La escuela es administrada por el sistema nacional, con una leve participación —a modo de apoyo— de las comunidades locales. Toda la dinámica escolar proviene del modelo educativo nacional. No se incluyen expresiones comunitarias dentro de la escuela, salvo a manera de folclor.
- Para qué: Se usa la lengua materna solo para paliar las dificultades que los niños y las niñas puedan tener al inicio de su trayectoria escolar.
- Riesgos: Asimilación y exclusión de los y las indígenas por parte del Estado. Los logros de aprendizaje de niños y niñas son bajos, en buena medida por estar inmersos en dinámicas escolares cuyo propósito es que aprendan una lengua extraña y, al mismo tiempo, los contenidos curriculares.

Multicultural

- Definición: Refiere a la educación donde cada grupo étnico (dominante o no) se hace cargo de su educación desde su perspectiva cultural, tolerando las otras y permitiendo una yuxtaposición entre ellas.

- **Lingüístico:** Se utiliza sólo la lengua materna como vehículo de instrucción durante toda la escolaridad.
- **Cultural:** Se promueve que haya presencia prevalente de los referentes culturales del grupo indígena local.
- **Identidad:** Se propone que cada estudiante construya su identidad individual — incluyendo los aspectos de su grupo étnico—, con prevalencia de la comunalidad.
- **Comunidad:** Cada grupo étnico desarrolla al interior de las escuelas su perspectiva de comunidad. Se respetan y toleran las perspectivas de los otros grupos.
- **Para qué:** Proteger las culturas minoritarias y sus lenguas en la escuela. Tiende a la revaloración de todas las lenguas y culturas existentes.
- **Riesgos:** Impide la relación constructiva de las diferentes culturas. Exclusión y aislamiento como producto de la preponderancia cultural —previsible— que tendrán algunos grupos étnicos: que la idea de tolerancia no llegue a los hechos. Idealizar la cultura ancestral y negar los cambios culturales que han acontecido debido al contacto con otros grupos.

Intercultural bilingüe

- **Definición:** Lo intercultural se da a lo largo de toda la escolaridad. Se promueve el bilingüismo para la población que tiene una lengua materna indígena (Blanco, 2008).
- **Lingüístico:** Se trata de un bilingüismo equilibrado, que busca generar competencias socio-comunicativas tanto en lengua materna como en segunda lengua en todos sus componentes: expresión oral, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua. Pretende superar la subordinación social funcional y el uso restringido al que han sido relegadas las lenguas indígenas (Schmelkes, 2006).
- **Cultural:** Se propone que haya presencia de los referentes culturales del grupo indígena local y de los del grupo hegemónico (globales y nacionales). Pretende trabajar en diálogo en torno a la relación entre ambas culturas.
- **Identidad:** Se propone que cada estudiante construya su identidad individual — incluyendo los aspectos de su grupo étnico—, sin que esto sea limitante para entender y participar en otros contextos culturales.
- **Comunidad:** La escuela es administrada por el sistema educativo nacional; no obstante, se permite la participación propositiva de la comunidad local. Se promueve la inclusión amplia de saberes culturales.
- **Para qué:** Se busca proteger, desde la escuela, las lenguas y culturas minoritarias. Tiende a la revitalización, mediante la revaloración, de todas las lenguas y culturas existentes en su seno.

- Consecuencias: Existe el riesgo de que lo intercultural se dé solo para la población indígena; el resto (la mayoría) no tiene aprendizajes interculturales. Exclusión debido a una relación asimétrica de desventaja de la lengua materna respecto del castellano. El enfoque no llega a cuestionar las estructuras de poder ni la inequidad.

Etnoeducación²⁶

- Definición: Es un proceso social permanente desde la cultura propia, que consiste en la adquisición de sus conocimientos y sus valores y en el desarrollo de habilidades y destrezas, para participar con plenitud en su comunidad (Arbeláez y Vélez, 2008).
- Lingüístico: Se utiliza la lengua materna como vehículo de instrucción durante toda la escolaridad.
- Cultural: Se propone que haya presencia prevalente de los referentes culturales del grupo indígena local. Puede darse la presencia de otros referentes culturales, en la medida en que sean útiles para sus pretensiones culturales y educativas.
- Identidad: Se propone que cada estudiante construya su identidad individual — incluyendo los aspectos de su grupo étnico—, con la prevalencia de la comunalidad.
- Comunidad: Se basa en el concepto de “comunalidad”, el cual “integra cuatro elementos centrales: territorio, trabajo, poder y fiestas comunitarias, que son atravesados por elementos culturales como la lengua, la cosmovisión, la religiosidad, los conocimientos y las tecnologías, entre otras” (Santiago, 2020: 36).
- Para qué: “Su fin es reivindicar los derechos de los grupos minoritarios para facilitar un mayor desenvolvimiento e integración con el resto de la población nacional, sin desconocer lo autóctono y tradicional” (Arbeláez y Vélez, 2008: 19).
- Consecuencias: Aislamiento debido a la creencia de que la cultura es un asunto estático y, con ello, se impida el enriquecimiento y la transformación mediante la interacción con otras culturas.

Hacia una educación culturalmente pertinente

En este apartado se hace un acercamiento más detallado a los dos tipos de educación indígena que consideramos aportan insumos a la definición de ECP presentada al inicio del documento. En un primer momento, se abunda en la Educación intercultural bilingüe (EIB), y, en un segundo momento, nos detenemos en la etnoeducación; para ambos tipos, se exponen más ampliamente sus principales elementos y se da cuenta de algunas críticas que se les han hecho. El apartado cierra con la explicitación de dos rasgos de la etnoeducación,

²⁶ Baronnet (2017: 689-704) ofrece experiencias concretas de etnoeducación en México.

que constituyen diferencias nodales respecto del planteamiento de la EIB y, nos parece, deben incluirse en la ECP.

Educación intercultural bilingüe

Como se trató en el apartado histórico, la educación intercultural bilingüe es el paradigma que ha orientado a la política pública durante las últimas dos décadas. Su concreción poco atiende a la autodeterminación de los pueblos y comunidades indígenas pues, si bien da cabida a la interculturalidad y el bilingüismo no permite ni promueve su desarrollo autónomo.²⁷

Elementos de la EIB

Según Zavala y Córdoba (2003) —siguiendo a Cummins (2003)—, una razón para asumir la EIB es que está justificada por “fundamentos” que son axiomas con los cuales hay que cumplir de manera prescriptiva: 1) el lingüístico, pues la lengua materna es portadora de los saberes previos; 2) el sociocultural, dado que la lengua materna es la base de la socialización; y, 3) el pedagógico, porque es mediante la lengua materna que los niños construyen sus aprendizajes y se incorporan al mundo en que viven. Respecto de la interculturalidad, se añade que ésta provee de habilidades y actitudes para la ciudadanía democrática (Schmelkes, 2008).

Abundando sobre el bilingüismo, las autoras plantean que se han extraído aprendizajes de diferentes investigaciones en varias partes del mundo, que resumen de la siguiente manera:

las investigaciones realizadas en algunos países han encontrado que mientras más usen los niños su lengua materna en la escuela no sólo mejorarán su rendimiento académico (en ambas lenguas) sino que también incrementarán su autoestima y tendrán una actitud más positiva hacia la escuela (Ada y Baker, 2001). De esta forma, se ha comprobado que una educación basada en una lengua que los niños desconocen y que subestima su lengua y su cultura originarias suele afectar el desarrollo no sólo de sus habilidades cognitivas sino también de su identidad (p. 11).

En México, desde la creación de la CGEIB en 2001, la SEP ha promovido la EIB. Al respecto, Dietz y Mateos (2011) mencionan que:

los principios que rigen este propósito se consideran valores centrales para la formación de los ciudadanos mexicanos del siglo XXI. Para avanzar en ello, resulta indispensable lograr una educación de calidad, con pertinencia cultural y lingüística; una educación que garantice igualdad de oportunidades para todos los mexicanos, en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo nacional. La política de educación intercultural del estado mexicano promueve relaciones que lleven a desarrollar una coexistencia y una interacción pacíficas, positivas y de enriquecimiento mutuo entre grupos sociales diversos. Se propone lograr un modo de convivencia basado en el conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo. (p. 9)

²⁷ Los Programas de lengua que se han descrito en un apartado previo, son un paso importante pero insuficiente.

De acuerdo con Rehaag (2010), hay intenciones de parte del sistema educativo como acercar a los y las estudiantes a lo propio y lo ajeno como una experiencia que apoya la construcción de la identidad. También busca que “tengan la capacidad de saber ubicarse en situaciones de diversidad cultural y poder actuar acorde a las circunstancias” (p. 75). Señala, además, que tiene como premisa “que todas las culturas son igualmente válidas y que en un proceso de entendimiento mutuo se realiza un acercamiento a lo “otro” o a lo “extraño”, lo que, al mismo tiempo, implica un enfrentamiento con la propia cultura” (p. 77).

Este mismo autor destaca como sub-competencias de la interculturalidad las siguientes: la lingüística, la cual exige un conocimiento suficiente del idioma del país o del lugar; del área, misma que incluye conocimientos acerca de la geografía y cultura del país o lugar; la social, que refiere a la empatía y el entendimiento hacia el “otro”, y que se relaciona con la comunicación no-verbal; y, por último, la habilidad de expresarse acerca de su propia cultura y conocimiento de estrategias para moderar y resolver situaciones de conflicto. Estas sub-competencias “son básicas y, por supuesto, tienen que ser acopladas a las circunstancias concretas de los/las alumnos/as, así como a su respectiva edad” (p. 84).

Dentro de la organización de la EIB han de tenerse en cuenta varios aspectos, entre los cuales están: “las metodologías de enseñanza de la lengua materna y segunda lengua, la construcción étnica de la escuela bilingüe, el diseño de los contenidos curriculares, el fomento de la autoestima positiva e identidad étnica y la revitalización de las lenguas minorizadas” (p.41). Por su parte, Muñoz (1999: 50) plantea que los principales retos del sistema educacional para alumnos indígenas son la descentralización, la participación o el control comunitario de la educación, la organización pedagógica y la formación y capacitación docente.

Críticas a la educación intercultural bilingüe

Algunas críticas a la educación indígena señalan que no se puede ser ingenuo respecto de que habrá un diálogo entre iguales, cuando históricamente los pueblos indígenas han sido marginados, estigmatizados, despreciados por la cultura hegemónica. En el mismo sentido, se argumenta que la diferencia de poder entre los grupos se ve reflejada en que es la cultura hegemónica la que dicta las normas, controla y distribuye los recursos y ejerce diferentes presiones hacia los pueblos indígenas. Zavala y Córdoba (2003) afirman que:

Es ingenuo pensar que la educación bilingüe intercultural persigue objetivos puramente lingüísticos que se restringen sólo al ámbito escolar. En realidad, la EIB alberga una filosofía de lo que es la educación que no sólo involucra aspectos lingüísticos sino también socioculturales, políticos y económicos. En diversos países del mundo la opción por implementar una educación de este tipo supone (a veces de manera implícita y muy oculta) fines no lingüísticos por parte del Estado, como pueden ser —según el caso— la integración nacional, el control político, el desarrollo económico, la creación de nuevas élites, la pacificación de grupos minoritarios, etc. (p.14).

De acuerdo con las autoras, otra crítica que recibe la EIB es que sus fundamentos han sido descontextualizados y que funcionan siempre y cuando se den ciertas condiciones, entre

ellas, que “las relaciones de poder entre las lenguas involucradas sean más simétricas que asimétricas, si los maestros y los niños del programa están comprometidos con la propuesta, si la calidad del programa es óptima y si los padres comprenden la propuesta y la apoyan” (p. 11). Por lo anterior, advierten que es importante no asumir esos fundamentos como “verdades absolutas” y que, dado que no es raro que la EIB solamente funcione en el plano teórico, es preciso contextualizarlos y hacer las investigaciones pertinentes, apropiadas y suficientes para conocer sus efectos en los contextos de cada pueblo o grupo indígena. Una crítica más es que no se puede asumir que los pueblos indígenas son culturas estáticas, sino que se recrean constantemente.

Un cuestionamiento adicional refiere a la dificultad que impondrá el sistema social y cultural del grupo hegemónico para incorporar a toda la población, puesto que no se podrá hablar de interculturalidad si esta educación llega solo para los pueblos indígenas, es decir, cuando solo es impartida a la población discriminada y no incluye a la que discrimina.

Finalmente, Sandoval y Montoya (2013) consideran que en México:

[en la educación indígena] han estado excluidas las autoridades nativas en sus mismos territorios, limitando con esto el derecho a la educación propia y poniendo de relieve el menoscabo de la autonomía, la cultura y la identidad de los pueblos. El hecho es que la escuela oficial para indígenas les resulta ajena e impuesta, pues es contradictoria con la autoridad, las organizaciones sociales tradicionales, la dinámica cultural, la familia y la comunidad. Ello en buena medida explica la negación, no manifiesta de muchas familias, de no enviar a los niños a la escuela (p. 12-13).

Etnoeducación

En un apartado previo vimos cómo en el Convenio 169 de la OIT se establecen los derechos para que las comunidades y pueblos indígenas sean quienes formulen y ejecuten los programas de educación, así como para crear sus propias instituciones y medios de educación.

Bertely et al (2008) advierten acerca del giro que se viene dando entre la educación intercultural bilingüe promovida desde el sistema educativo y la etnoeducación, y plantean que:

si antes se pensó que era posible diseñar lineamientos educativos bilingües e interculturales generales, útiles en todos los casos y para todos los maestros que trabajan en contextos diversos, [se está discutiendo si] dicha posibilidad a partir tanto de las distintas trayectorias históricas y realidades nacionales, regionales y locales, como de las múltiples perspectivas de los pueblos y grupos indígenas acerca de lo que resulta políticamente significativo y pertinente en materia educativa para ellos. La lengua, los conocimientos y los valores locales, como atributos distintivos, se articulan al interior de proyectos étnicos particulares que aluden a la relación histórica y actual que establecen los pueblos indígenas con la sociedad nacional y envolvente de la que forman parte (p. 10-11).

En México existen varios casos de comunidades que han formulado sus propios programas de educación; incluso han creado sus instituciones y medios educativos, sea con sus

recursos o con apoyo de instituciones privadas. Es de esas experiencias que se extraen los elementos que se presentan enseguida.

Elementos de la etnoeducación

La etnoeducación surge como un proyecto de autonomía indígena política, cultural y lingüística, donde se reconoce a la educación como un elemento esencial. El elemento básico de la etnoeducación es la demanda, a partir de la toma de conciencia por parte de las comunidades y pueblos indígenas, de que la educación que reciben por parte del sistema educativo, atenta contra su permanencia como cultura diferente a la hegemónica. De acuerdo con Bertely et al (2008: 13), esta situación conlleva a considerar que “los conflictos entre los fines sociales de la educación y las expectativas nativas son legítimos” y, de esta manera, se comprende “por qué las abstracciones filosóficas y pedagógicas en materia de educación intercultural y bilingüe, como políticas que se imponen a los pueblos distintivos desde arriba, suelen conducir a la frustración y al fracaso”. Por su parte, Baronnet (2017: 694) plantea que “Educar para atender la política comunal requiere transformar las instituciones que disuaden la participación en ella”.

Las comunidades y pueblos asumen el control comunitario de la escuela lo cual es acorde con el reconocimiento de su autonomía, tanto en la CPEUM como en el Convenio 169 de la OIT. Tomar el control autónomo de la escuela les permite expresar sus aspiraciones como pueblo y cultura, incluyendo la decolonización y el empoderamiento. La autonomía escolar de las comunidades y pueblos indígenas puede ser un proceso interno y exclusivo de ellos y ellas, o puede ser fruto de la colaboración con otros agentes no indígenas, cuidando no reproducir los sistemas de dominación/sumisión y sus mecanismos de acción. Lo anterior implica “que los profesionales indígenas y no indígenas hayan cuestionado *su propia posición de poder* que reposa sobre sus ventajas educativas y el sitio que ocupan en la estructura de su propia sociedad gracias a su nacimiento, sus diplomas y sus experiencias profesionales” (Gasché, 2008: 386-387).

Los docentes pertenecen a una profesión de Estado que les solicita difundir el modelo educativo oficial, que no tiene cabida para la autonomía de las familias y los comuneros. La etnoeducación buscaría, en cambio, que los docentes transiten a la condición de intervenir en el diseño de modelos educativos en cuya definición participen las comunidades y pueblos indígenas y, con ello, contribuir a la revitalización de las identidades indígenas.

Respecto del diseño y desarrollo del currículo de la comunidad o pueblo indígena, donde resulta “imprescindible considerar las decisiones de cada comunidad en cuanto a *cómo* transformar la educación y *qué y de qué modo enseñar*” (Bertely et al, 2008: 14). También es posible que el *qué*, el *con qué*, el *cómo* y el *para qué* pueda ser un proceso de *apropiación y adaptación* escolar y curricular del modelo oficial, pero soportado en su necesidad de “construir propuestas educativas que atiendan a los intereses e iniciativas políticas, culturales y lingüísticas locales”.

La etnoeducación no deja de lado la interculturalidad ni el bilingüismo. Podesta (2008, citando a Bartolomé, 1997: 125) menciona que en la construcción de la etnoeducación se ha de tener en cuenta lo nativo y lo externo, considerándolos complementarios, debido a que “son tan relevantes las categorías autoadscriptivas como las adscripciones por otros, en la medida en que ambas constituyen indicadores de fronteras; es decir, ambas construyen las fronteras”.

Para Bertely et al (2008: 9) en lo curricular es importante “articular los conocimientos y valores locales (étnicos o campesinos) con los contenidos escolares convencionales que representan la cultura universal y cuyo dominio es obligatorio para acceder a niveles superiores de formación, ascender en la escala social, ejercer la ciudadanía y participar en la sociedad envolvente”.

En cuanto al bilingüismo, esos mismos autores plantean que el uso de la lengua indígena en la escuela es clave porque es “contenedora virtual de cosmovisiones, y formas discursivas de producir cultura en un mundo específico: el de la cultura del pueblo hablante”. Sin embargo, reconocen que no siempre están dadas las condiciones para ello, debido a que existe “la posibilidad de transculturación por medio y en el marco de otra lengua, si pensamos en cierto grado de indigenización de la lengua vernácula nacional y en el uso estratégico que se puede asignar a la lengua nacional en la difusión de los diversos proyectos étnicos” (p. 9).

Hamel (2009) documenta un proyecto de desarrollo curricular para la enseñanza del *p’urhepecha* como primera lengua, del castellano como segunda lengua y, además, de todas las asignaturas en lengua materna; el proyecto implicó el ajuste de los planes y programas oficiales, así como la selección de las competencias a enseñar en cada materia. “Los maestros elaboraron unidades temáticas basadas en la lengua, cultura y cosmovisión *p’urhepechas* con una progresión curricular a través de los seis grados de la escuela primaria. Además, emprendieron un trabajo de planificación lingüística del vocabulario académico *p’urhepecha* para enseñar todas las materias del currículo” (p. 205).

Hamel et. al (2018) plantean que con el proyecto se logró afianzar en la comunidad escolar una identidad étnica soportada en su lengua. El modelo “está dando frutos importantes a la colectividad docente en su empeño de proveerles a sus alumnos una experiencia menos traumática, más feliz y de mayor arraigo en una cultura étnica orgullosa de la que experimentaron ellos mismos en su infancia” (p. 1410).

Nada está prescrito en la etnoeducación en cuanto a los contenidos de sus propuestas. Hay ejemplos donde el proyecto educativo está anclado a una identidad con el territorio —es el caso de una comunidad Wurrárika de Jalisco— (Rojas, 2008), mientras que en otro está asentado en una *identidad portada* —el caso de un bachillerato mixe en Oaxaca (González, 2008: 113).

Por su parte, Baronnet (2017: 693) argumenta que “Además de valorizar la organización del trabajo y la relación con la naturaleza, estos movimientos (etnoeducativos) aspiran a la

revalorización cultural y a la afirmación de identidad, y con ello, instrumentan estrategias para la formación de intelectuales de los sectores indígenas y populares, así como la educación de niños y jóvenes “con criterios pedagógicos propios, a menudo inspirados en la educación popular”.

En México, además de las tres experiencias de etnoeducación en comunidades de Michoacán, Jalisco y Oaxaca que recién hemos apuntado, existen otras que han resultado exitosas. La primera de ellas es en uno de los municipios autónomos de la región zapatista en Chiapas, que ha logrado que la escuela sea la comunidad, y en la que las mujeres y los niños/as participan directamente en los asuntos escolares. Una segunda experiencia refiere a un centro autogestivo de producción y educación en la Sierra sur de Oaxaca, que ha propugnado la defensa de la vida en el campo, y en la que los recursos naturales y simbólicos son elementos básicos del programa de estudios. Una tercera experiencia ocurre en el municipio de Cherán en el estado de Michoacán, donde se ha buscado que, desde la educación en la familia y en la escuela, se reaprenda “por qué y cómo defender el campo, la flora y la fauna de los bosques de pino” (Baronnet, 2017: 699). Finalmente, otro proyecto educativo de este tipo es el de la UNEM (2009), desarrollado en zonas tseltales, totsiles y ch’oles de Chiapas:

(que) es un proceso largo de recuperación y valoración de los elementos centrales de la pedagogía indígena [...que] se dirigen a los niños y las niñas para su participación integral en la vida familiar y comunitaria, en sus aspectos socioculturales y productivos, políticos y organizativos [...], en el que los aprendizajes de los niños se realizan en interacción y comunicación con la sociedad y cultura del entorno de vida inmediato, donde lo que aprenden no es separable de los valores de los grupos y las instituciones en que participan los sujetos, ni de los símbolos utilizados por los sociedad y la cultura en la que viven (p. 67).

Críticas o advertencias a la Etnoeducación

Las críticas a la etnoeducación provienen, principalmente, de instituciones o personas que desean que la educación a la que accedan los pueblos indígenas sea la institucional, y que, según Sartorello (2009: 78) pertenecen al “modelo de estado-nación neoliberal que, siguiendo la tradición del multiculturalismo anglosajón (Taylor 1993), conciben las políticas interculturales como mecanismos asistenciales que contribuyen al proceso de integración subordinada de los grupos tradicionalmente excluidos de las políticas públicas del Estado (entre ellos los pueblos indígenas)”.

Otras críticas comentan que se debe evitar el “romanticismo” hacia los pueblos indígenas, en tanto no es conveniente ponerlos en el lugar simbólico del “buen salvaje”, como si fueran un referente impoluto.

Las advertencias provienen de los académicos y no indígenas que consideran deben evitarse las concepciones monolíticas y cerradas, que pueden conllevar a un aislamiento mayor de los pueblos indígenas y, por tanto, aumentar sus ya profundas desventajas socioeconómicas. El riesgo es “encerrarse en la propia cultura, entendiendo de manera esencialista las costumbres y las tradiciones. Se trataría de un etnocentrismo indígena que

impide reconocer el dinamismo de las culturas y la manera en que estas están constituidas por relaciones con otras culturas” (Corbetta et. al, 2018: 22). Se advierte, entonces, que esas concepciones en “ocasiones pueden contribuir a etnocentrismos y a ocultar actitudes y prácticas discriminatorias dentro de los propios movimientos y organizaciones” (Sartorello, 2009: 85).

Dos rasgos diferenciadores de la EIB y la Etnoeducación

De las diferencias entre la EIB y la etnoeducación, destacamos dos que están presentes en la segunda, pues nos parece son rasgos que ha de incluir la educación culturalmente pertinente. Con el fin de explicitarlos, retomamos a Dietz y Mateos (2011).

Educar para empoderar

La idea de una educación para empoderar está fuertemente influida por la corriente de educación popular latinoamericana —representada por los trabajos de Pablo Freire— y su estrategia de “concienciar” a los grupos oprimidos respecto de sus posibilidades de transformación. Dietz y Mateos (2011) sostienen que no se trata de elaborar “soluciones” globales, sino de “empoderar” a determinados grupos discriminados y marginados. Así, toda educación de y para los pueblos indígenas deberá tener como objetivo el empoderamiento de estos destinatarios naturales.

La educación empoderadora se caracteriza, entonces, por un enfoque fuertemente “sectorial”, ya que se dedica específicamente a grupos históricamente excluidos del sistema educativo general. Con ello, se abre la posibilidad de elaborar un currículo diversificado y contextualmente “pertinente”, cuyo lugar de concreción ha de ser la escuela.

Dos inconvenientes de este elemento son que, al referirse solamente a la parte discriminada y oprimida, los comportamientos discriminatorios de la parte hegemónica no se verán interpelados, con lo cual es muy probable que sus prácticas prevalezcan. El segundo inconveniente es la dificultad de plantear un equilibrio con los propósitos generales del sistema educativo, que buscan responder a las necesidades e intereses comunes a todos los educandos.²⁸

Educar para decolonizar

Refiere a una mirada muy reciente de procurar que la educación se haga cargo de la decolonización cultural y, en consecuencia, deconstruir las premisas coloniales que quedaron en la cultura para reconstruirla. La decolonización se propone no solo para los pueblos indígenas, sino también para las naciones que obtuvieron su independencia en los dos últimos siglos.

²⁸ Un ejemplo de ello es la laicidad expresada en el Artículo 3° de la CPEUM que no da cabida a los elementos cosmogónicos religiosos de los pueblos indígenas.

Dietz y Mateos (2011: 58) señalan que importa hacer conciencia de que “la colonialidad persiste no como estructura política ni administrativa, sino como estructura de la percepción, conceptualización y práctica de la diversidad”. Estos autores añaden que:

Colonialidad es diferente a colonialismo. El colonialismo denota una relación política y económica en la cual la soberanía de una nación o de un pueblo depende del poder de otra nación, que convierte a ésta en un imperio. La colonialidad, en cambio, se refiere a arraigados patrones de poder que surgieron como resultado del colonialismo, pero que definen la cultura, el trabajo, las relaciones intersubjetivas y la producción de conocimiento de una manera que va más allá de los límites estrictos de las administraciones coloniales (p. 59).

La respuesta a este desafío colonial sería una “decolonialidad” que permita generar su propia gramática, pues la colonialidad se manifiesta en los “sistemas de saberes, de sus conocimientos. Estas continuidades y su impacto en nuestras percepciones y autoimágenes plantean la necesidad de una “reconstitución epistemológica”.

Gasché (2008) plantea que la interculturalidad no es un asunto que se construye a futuro, sino que existe en la actualidad. También plantea que la interculturalidad se da en un marco de dominación/sumisión; en esto coincide con quienes han trabajado la EIB, lo que, además, es relativamente cercano a lo estipulado por la normatividad actual en México.

Sin embargo, este autor establece una diferencia central: no se puede hablar de interculturalidad desconociendo las relaciones de dominación/sumisión, de manera que expresar la interculturalidad como una relación horizontal (a construir) no es más que un eufemismo. La interculturalidad así entendida y promovida es “una utopía *angelical*, es decir, no realista, pues la visión de sociedad y de hombre que le subyace es incompleta, deja de lado, en la sociedad intercultural, la relación de dominación/sumisión, y en el hombre, el egoísmo del poder” (p. 376).

Añade que la pretensión de esta visión lleva a plantear:

La hipótesis heurística de la mayoría de los expertos en educación intercultural que se manifiestan en la actualidad por discursos y escritos afirma lo siguiente: Si formamos hoy a los niños indígenas —pero también a los niños de la ciudad, se añade en un segundo tiempo— en el respeto mutuo de las diferencias, en la tolerancia de la alteridad y en la capacidad de dialogar entre culturas distintas, entonces, mañana, tendremos una sociedad global en la cual cada pueblo diferente será respetado, en la cual cada uno tolerará las particularidades del otro, y todos dialogarán en un universo de armonía e igualdad respetuoso de los derechos humanos, pues todos reconocen y aceptan sin distingo discriminatorio a todos los otros en toda su diversidad (p. 375).

El mismo autor señala que en la interculturalidad imperante la parte dominada “produce el efecto perverso de la negación del mundo indígena por el mismo indígena, el rechazo y desprecio de su propia sociedad y cultura y la imitación de las modas y los modales blancos o mestizos” (p. 374), mientras que en la parte dominante “...nosotros todos tenemos internalizado, por nuestro origen urbano, occidental, un sistema de valores y automatismos

conductuales (reflejos) que nos hacen reproducir —lo queramos o no— nuestra superioridad frente al indígena o poblador rural en general” (p. 374). Por lo anterior pregunta:

¿Este juego y estos objetivos éticos que se quiere que llenen hoy el tiempo y el espacio de las aulas escolares interculturales, indígenas, procuran ellos a los futuros adultos los medios para afirmarse en una sociedad global caracterizada por la dominación de sectores privilegiados sobre sectores marginales? O ¿no sería más idóneo, para la vida en una sociedad caracterizada por la desigualdad, la falta de respeto hacia la alteridad y el desprecio hacia el hombre de color, formar a los niños para que sean capaces de afirmarse a sí mismos *contra* el conjunto de las fuerzas de dominación, las objetivas y las subjetivas, de *defenderse* frente a las agresiones de hecho y las represiones por interiorizar? (p. 375).

Criterios e indicadores para la educación culturalmente pertinente

En este último apartado presentamos dos rúbricas. La primera contiene pautas para valorar, según una escala, qué tanto un proyecto (modelo o herramienta) se asemeja o no a la “definición” de la educación culturalmente pertinente propuesta en este documento, tanto en su diseño como en su implementación. La segunda ofrece criterios para valorar algunas otras condiciones que deben ocurrir en la escuela, máxime en una que se precie de ser culturalmente pertinente.

Tabla 7. Rúbrica para valorar la educación culturalmente pertinente

Criterio	Indicador	Rasgos	Escala de valoración			
			Nula (0)	Baja (1)	Media (2)	Alta (3)
Autonomía	Espacio de autodeterminación respecto de la imposición.	Margen de decisión curricular que se les da a las comunidades indígenas	La comunidad no tiene margen de decisión sobre la enseñanza ni lo que se enseñe en la escuela.	La comunidad tiene un margen pequeño de decisión sobre lo que se enseñe en la escuela, no tiene margen sobre la enseñanza.	La comunidad tiene un margen pequeño de decisión sobre lo que se enseñe en la escuela, y además tienen injerencia en la enseñanza.	La comunidad decide ampliamente sobre lo que se enseñe en la escuela y en la enseñanza.
Lingüístico	Uso de la lengua materna indígena respecto del uso del español.	Prevalencia del uso de la lengua indígena, gramaticalmente y como medio de comunicación de otras áreas del conocimiento.	Se enseña todo en español.	Se enseña en lengua materna los primeros años (dos), luego dejan de utilizar su lengua materna en la escuela y pasan a desarrollar los contenidos oficiales sólo en la segunda lengua.	Se utilizan la lengua materna y la segunda lengua como vehículos de enseñanza y aprendizaje a lo largo de toda la escolaridad. No se enseña la gramática de la lengua materna indígena. Los materiales educativos son traducidos.	Se utiliza sólo la lengua materna como vehículo de instrucción durante toda la escolaridad. Los materiales educativos son producidos originalmente en lengua indígena.

Cultural	Presencia de la cultura indígena respecto a la envolvente.	Prevalencia escolar de los aspectos culturales indígenas y su relación con los de la cultura envolvente.	Propende por desarrollar la identidad de la cultura hegemónica nacional. La cultura indígena de los/las estudiantes se considera una traba para el desarrollo de sus aprendizajes y posterior integración a la sociedad.	Propende por desarrollar de la cultura hegemónica nacional, aunque se permiten expresiones culturales fuera de la escuela. La cultura indígena de los/las estudiantes se considera una traba para el desarrollo de sus aprendizajes y posterior integración a la sociedad.	Se propone que haya presencia de los referentes culturales del pueblo indígena local y el occidental. La pretensión es trabajar en torno a la relación entre ambas culturas en diálogo.	Se propone que haya presencia prevalente de los referentes culturales del grupo indígena local. La presencia de otros referentes se dará en la medida en que sean útiles para sus pretensiones culturales y educativas. La cultura indígena no es limitante para entender y participar en otros contextos culturales.
Comunalidad	Presencia de aspectos comunitarios respecto a los individuales.	Prevalencia escolar de los aspectos comunitarios indígenas y su relación con los aspectos individuales.	Se excluye a las autoridades indígenas territoriales de la administración y decisión sobre la educación de sus niños, niñas y jóvenes, lo anterior con menoscabo de la autonomía, la cultura y la identidad de los pueblos.	Hay una leve participación - a modo de apoyo- de parte de las comunidades locales. Toda la dinámica escolar proviene del modelo educativo nacional. No se incluyen expresiones comunitarias dentro de la escuela, salvo a manera de folclor.	Hay espacio para la participación y propositiva de la comunidad local. Se promueve la inclusión de saberes culturales de manera amplia.	Se basa en el concepto de "comunalidad", la cual integra cuatro elementos centrales: territorio, trabajo, poder y fiestas comunitarias, que son atravesados por elementos culturales como la lengua, la cosmovisión, la religiosidad, los conocimientos, las tecnologías.
Epistémica	Presencia de aspectos epistémicos indígenas respecto a los occidentales.		Toda la base epistémica es occidental.	Se incorporan pocos aspectos epistemológicos, y son tratados bajo la referencia de los occidentales.	Se incorporan elementos epistemológicos indígenas, pero prevalece las nociones occidentales.	Desarrollo de currículos que incorporan las epistemes desde los pueblos indígenas. Incorpora otras formas de conocer no occidentales a los planes de estudio.

Tabla 8. Criterios e indicadores para aspectos generales en proyectos de intervención en escuelas

Criterio	Indicadores
Otras áreas del currículo	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje profundo de contenidos básicos. • Nivel de desarrollo de currículo intercultural por parte de la escuela.
Prácticas pedagógicas ²⁹	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel de atención diferenciada y personalizada a cada estudiante. • Aprendizaje entre pares. • Nivel de participación de los y las estudiantes en su propio aprendizaje.
Organización escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de métodos multigrados. • Flexibilidad escolar para calendarios y horarios.
Convivencia escolar y áulica	<ul style="list-style-type: none"> • Grado de convivencia pacífica en la escuela y las aulas. • Calidad del clima escolar respecto a las actitudes de confianza, autoestima, respeto. • Calidad del reforzamiento de la autonomía de los educandos.
Participación comunitaria	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel de decisión de la comunidad de la localidad en las decisiones escolares. • Nivel de decisión de la comunidad escolar en las decisiones escolares. • Existencia de diálogo para la construcción de acuerdos y decisiones consensuadas que beneficien el aprendizaje de los y las estudiantes.
Equidad de género	<ul style="list-style-type: none"> • Grado de convivencia escolar y de aula en aspectos de género.

²⁹ Se puede tener un mayor desglose de los indicadores. Por ejemplo, el CEE cuenta con una rúbrica para observar y valorar prácticas pedagógicas en entornos multigrado. Igualmente, cuenta con un material que ofrece “pautas” para estar de manera adecuada en estos mismos entornos.

Referencias

- Arbeláez, J. y Vélez, P., 2008. Etnoeducación en Colombia. Una mirada indígena. Monografía para optar al título de Abogado. EAFIT, Medellín, Colombia.
- Bailón, M. J., s.f. Derechos humanos, generaciones de derechos, derechos de minorías y derechos de los pueblos indígenas; algunas consideraciones generales. En: Boletín CIDH. Disponible en: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r28614.pdf>. Consultado: 24/02/2021.
- Baronnet, B., 2017. Estrategias alternativas de educación en las luchas de los pueblos originarios en México. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 140, p.689-704, jul.-set., 2017.
- Bertely, M., s.f. Panorama histórico de la educación para los indígenas en México. El Diccionario de Historia de la Educación en México. http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm. Consultado: 04/02/2021.
- Bertely, M., Gasché, J. y Podesta, R., 2008 (Coordinadores). Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües. Quito, Ec.: Ediciones Abya-Yala, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana.
- Blanco, Rosa, 2008. Educación y diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora de América Latina. UNESCO, Equipo Innovamos, OREALC/UNESCO Santiago, Santiago, Chile.
- Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, 2020. Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf. Consultado: 22/02/2021.
- Castillo, E. y Triviño L., 2008. Historias y trayectorias de maestras y maestros indígenas en el cauca: ¿la etnoeducación, posibilidad para otras educaciones? En: Revista Educación y Pedagogía XX, núm. 50: 81-97.
- Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F., y Vergara, A., 2018. Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y desafíos. Santiago: CEPAL.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), 2019. La pobreza en la población indígena de México, 2008-2018. Ciudad de México: CONEVAL (Disponible en: https://www.CONEVAL.org.mx/Medicion/MP/Documents/Pobreza_Poblacion_indigena_2008-2018.pdf. Consultado: 18/02/2021)
- _____, 2018. Estudio Diagnóstico del Derecho a la Educación 2018. Ciudad de México: CONEVAL (Disponible en: https://www.CONEVAL.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/Derechos_Sociales/Estudio_Diag_Edu_2018.pdf. Consultado: 21/01/2021.
- Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH). México, 2021. ¿Cuáles son los Derechos Humanos? Disponible en: <https://www.CNDH.org.mx/derechos-humanos/cuales-son-los-derechos-humanos>. Consultado: 02/02/2021
- Cuesta, J., 2018. La educación indígena y la memoria en Nueva España en el siglo XVI. En: Boletín de Antropología, vol. 33, núm. 56, pp. 103-116, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Disponible en: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/557/55759996006/html/index.html#fn1>. Consultado: 04/02/2021.

Diario Oficial de la Nación (15 de septiembre de 2020). Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5600454&fecha=15/09/2020&print=true. Consultado: 08/03/2021)

Dietz, G., 2014. Educación intercultural en México. En: Revista de Investigación Educativa, No. 18, enero-junio 2014, Universidad Veracruzana, Xalapa, México; p. 162-171.

Dietz, G. y Mateos, 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. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Ciudad de México, México.

Dirección General de Educación Indígena (DGEI), 2018a. Programa de lengua. Maya. Ciudad de México, México. Disponible en: https://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/lengua-materna-lengua-indigena/programas-de-estudio/lmli_pe_00005.pdf. Consultado: 15/04/2021.

Dirección General de Educación Indígena (DGEI), 2018b. Programa de lengua. Tseltal. Ciudad de México, México. Disponible en: https://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/lengua-materna-lengua-indigena/programas-de-estudio/lmli_pe_00009.pdf. Consultado: 15/04/2021.

Dirección General de Educación Indígena (DGEI), 2018c. Programa de lengua. Tsotsil. Ciudad de México, México. Disponible en: https://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/lengua-materna-lengua-indigena/programas-de-estudio/lmli_pe_00008.pdf. Consultado: 15/04/2021.

Gallardo, A. L., 2004. Las escuelas multigrado frente a la diversidad cultural, étnica y lingüística. Horizontes de posibilidad desde la educación intercultural. Ponencia presentada en la Reunión Nacional Propuesta Educativa Multigrado, México. Disponible en: <https://catedraunescodh.unam.mx › ocp › documentos › docs>.

Gamboa, C. y Gutiérrez, M., 2008. Derechos Indígenas. Estudio Teórico Conceptual, de Antecedentes e Iniciativas, presentas en la LIX Legislatura y en los Dos Primeros Años de Ejercicio de la LX Legislatura. Cámara de Diputados del Congreso de la Unión. Centro de Documentación, Información y Análisis Servicios de Investigación y Análisis Política Interior. <http://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/spi/SPI-ISS-14-08.pdf>. Consultado: 22/02/2021.

Gasché, J. 2008. *La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?* (págs. 367-400). En: Bertely, M., Gasché, J. y Podesta, R., 2008 (Coordinadores). Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües. Quito, Ec.: Ediciones Abya-Yala, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana.

Geertz, C., 1988. La interpretación de las culturas. Editorial Gedisa.

González, E., 2008. Significados de la educación escolar en un marco intercultural. Algunas reflexiones desde un bachillerato mixe. (págs. 113-132) En: Bertely, M., Gasché, J. y Podesta, R., 2008 (Coordinadores). Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y

- experiencias educativas interculturales y bilingües. Quito, Ec.: Ediciones Abya-Yala, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana.
- Hamel, R. E., Erape, A. E. y Márquez, B., 2018. La construcción de la identidad p'urhepecha a partir de la educación intercultural bilingüe propia. En: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 57, 3, septiembre-diciembre, Brasil, p. 1377-1412.
- Hamel, R. E., 2009. La noción de calidad desde las variables de equidad, diversidad y participación en la educación bilingüe intercultural. En: *Revista guatemalteca de educación*. Año 1, Núm. 1, enero-junio, 2009. Guatemala, p. 177-230.
- Jiménez, Y. y Mendoza, 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 de 2016, México, pp. 60-72
- Martínez, E., 2011. La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías. Ponencia en: XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Multiculturalismo y Educación.
- Muñoz, H., 1999. Política pública y educación indígena escolarizada en México. En: *Cadernos Cedes*, año XIX, n. 49, Dezembro/99, p. 39-61.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 2007. Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC). Disponible en: <http://unesdoc.UNESCO.org/images/0015/001502/150272s.pdf>. Consultado: 21/01/2021.
- Pérez, T., 2009. Pertinencia de la educación: ¿pertinencia con qué? En: *Altablero*, No. 52, septiembre-octubre, 2009. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-209857.html>. Consultado: 12/02/2021.
- Rehaag, I., 2010. La perspectiva intercultural en la educación. *El Cotidiano*, (160),75-83. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=325/32512766009>. Consultado: 21/01/2021.
- Rojas, A., 2008. La importancia del proceso de apropiación educativa en Tatutsi Maxawaxi (págs. 83-112) En: Bertely, M., Gasché, J. y Podesta, R., 2008 (Coordinadores). *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito, Ec.: Ediciones Abya-Yala, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana.
- Romo, J. y Escalona M. R., 2001. Marco jurídico de los derechos indígenas en Puebla. En: *Revista Jurídica de la Escuela Libre de Derecho de Puebla*, No. 4, p. 183-195. Disponible en: <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/juridica-libre-puebla/article/view/616/558>. Consultado: 22/02/2021.
- Sandoval, E. A. y Montoya, B. J., 2013. La educación indígena en el Estado de México. En: *Papeles de Población*, No. 75. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Santiago, A., 2020. Análisis de la investigación en el Instituto Superior intercultural Ayyuk. Trabajo recepcional para obtener el título de maestro en Educación y Gestión del Conocimiento. Instituto Superior intercultural Ayyuk, Tlaquepaque, México.

- Sartorello, S. C., 2009. Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. En: Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, vol. 3, núm. 2 (págs. 77-90). Disponible en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2.html>. Consultado: 12/03/2021.
- Secretaría de Educación Pública, 2020. Programa Sectorial de Educación 2020-2024. Ciudad de México, México. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_2020-2024.pdf. Consultado: 09/02/2021
- _____, 2017. Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. Ciudad de México, México. Disponible en: https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf. Consultado: 08/02/2021
- _____, 2015. Marco curricular de la educación primaria indígena y la población migrante. Ciudad de México, México. Disponible en: https://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/marcos-curriculares/mc_primaria_00001.pdf. Consultado: 15/04/2021
- _____, 2011. Plan de Estudios 2011. Educación Básica. Ciudad de México, México. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf. Consultado: 08/02/2021.
- Schmelkes, S., 2018. Definiciones de calidad de la educación en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. En: Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (2018). Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa, núm. 10 (marzo-junio). (Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/G10ES.pdf>. Consultado: 21/01/2021)
- _____, 2009. El problema de la educación para la diversidad. En Gestión de la diversidad. Diálogos interdisciplinarios. Mendoza, R. G. (Compiladora). Cuadernos interculturales. Universidad Veracruzana, Universidad Veracruzana Intercultural. Xalapa, México.
- _____, 2006 (coordinadora). El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, Secretaría de Educación Pública.
- Unión de Maestros para la Nueva educación para México (UNEM), (2009). Sembrando nuestra educación intercultural como derecho. Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas. En: Bertely, Busquets, María (coord.) (2009), Modelo curricular de educación intercultural bilingüe. UNEM / ECIDEA / CIESAS-PAPELES DE LA CASA CHATA / IIAP / OEI / EDICIONES ALCATRAZ, México.
- Zavala, V. y Córdova, G., 2003. Volver al desafío: Hacia una definición crítica de la educación bilingüe intercultural en el Perú. GTZ -PROEDUCA - Componente de Educación Bilingüe Intercultural, Lima, Perú.

Anexo

Tabla 9. Matriz de tipos de educación indígena

	Definición	Lingüística	Cultural	Identidad	Comunidad	Consecuencias	Para qué
En lengua hegemónica	Es la educación oficial brindada en castellano, donde el plan y programas y los materiales educativos tienen como referente la cultura occidental.	Se enseña todo en castellano.	Desconoce y desautoriza las referencias a la cultura indígena. El referente es la cultura occidental hegemónica.	Propende por desarrollar la identidad de la cultura hegemónica nacional. La identidad indígena de los/las estudiantes se considera una traba para el desarrollo de sus aprendizajes y posterior integración a la sociedad. ³⁰	Se excluye a las autoridades indígenas territoriales de la administración y decisión sobre la educación de sus niños, niñas y jóvenes, lo anterior con menoscabo de la autonomía, la cultura y la identidad de los pueblos. ³¹	Asimilación y, exclusión de los indígenas por parte del estado. Bajo aprendizaje por estar inmersos en dinámicas escolares propuestas para que "aprendieran" una lengua extraña y los temas al mismo tiempo.	El objetivo es que los niños utilicen solamente el castellano y se asimilen a la cultura hegemónica. Se lleva a cabo la aculturación de los indígenas en favor de la cultura occidental. Cambiar las culturas indígenas por la llamada cultura nacional, con el propósito de homogeneizar la cultura, de mexicanizar al indio.
Bilingüismo transitorio	Es la educación oficial brindada inicialmente en lengua materna y el resto en castellano, donde el plan y programas y los materiales educativos tienen como referente la cultura occidental.	Se enseña en lengua materna los primeros años (dos), luego dejan de utilizar su lengua materna en la escuela y pasan a desarrollar los contenidos oficiales sólo en la segunda lengua.	El referente es la cultura occidental hegemónica. Permite de manera leve referencias a los referentes culturales locales.	Propende por desarrollar la identidad de la cultura hegemónica nacional, aunque se permiten expresiones culturales fuera de la escuela. La identidad indígena de los/las estudiantes se considera una traba para el desarrollo de sus aprendizajes y posterior integración a la sociedad. ³²	La escuela es administrada por el sistema nacional, con una leve participación -a modo de apoyo- de parte de las comunidades locales. Toda la dinámica escolar proviene del modelo educativo nacional. No se incluyen expresiones comunitarias dentro de la escuela, salvo a manera de folclor.	Asimilación y, exclusión de los indígenas por parte del estado. Bajo aprendizaje por tener que aprender al mismo tiempo una lengua extraña y los temas	Se usa la lengua materna solo para paliar las dificultades que pueda tener el niño al inicio de su trayectoria escolar.

³⁰ Blanco, R., 2008.

³¹ Sandoval, E. A. y Montoya, B. J. (2013).

³² Blanco, R., 2008.

Multicultural	Refiere a la educación donde cada grupo étnico (dominante o no) se hace cargo de su educación desde su perspectiva cultural, tolerando las otras y permitiendo una yuxtaposición entre ellas.	Se utiliza sólo la lengua materna como vehículo de instrucción durante toda la escolaridad.	Se propone que haya presencia prevalente de los referentes culturales del grupo indígena local.	Se propone que cada estudiante construya su identidad individual -incluyendo los aspectos de su grupo étnico-, con la prevalencia de la forma de comunalidad.	Cada grupo étnico desarrollará al interior de las escuelas su perspectiva de comunidad. Se respetarán y tolerarán las de los otros grupos.	Impida la relación constructiva de las diferentes culturas. Exclusión y aislamiento producto de la preponderancia cultural – previsible- que tendrán algunos grupos étnicos: que la idea de tolerancia no llegue a los hechos. Idealizar la cultura ancestral y negar los cambios culturales que han acontecido debido al contacto con otros grupos.	Proteger las culturas minoritarias y sus lenguas en la escuela. Tiende a la revaloración de todas las lenguas y culturas existentes.
Intercultural bilingüe	Es donde lo intercultural se da en toda la educación, y lo bilingüe sólo a la población que tiene una lengua materna indígena. ³³	Se utilizan la lengua materna y la segunda lengua como vehículos de enseñanza y aprendizaje a lo largo de toda la escolaridad. Incluso se aprende la gramática de ambas lenguas.	Se propone que haya presencia de los referentes culturales del grupo indígena local y el occidental. La pretensión es trabajar en torno a la relación entre ambas culturas (por ello la interculturalidad) en diálogo.	Se propone que cada estudiante construya su identidad individual -incluyendo los aspectos de su grupo étnico-, sin que esto sea limitante para entender y participar en otros contextos culturales.	La escuela es administrada por el sistema educativo nacional, no obstante se permite la participación y propositiva de la comunidad local. Se promueve la inclusión de saberes culturales de manera amplia.	Que tanto lo intercultural se dé solo a la población indígena, mientras al resto (la mayoría) no tienen aprendizajes interculturales. Exclusión debido a una relación asimétrica de desventaja de la lengua materna respecto al castellano. El enfoque no llegue a cuestionar las estructuras de poder ni la inequidad.	Este modelo tiene como meta proteger las lenguas y culturas minoritarias en la escuela. Tiende a la revitalización, mediante la revaloración, de todas las lenguas y culturas existentes en su seno.

³³ Blanco, R., 2008.

Etno-educación	Proceso social permanente inmerso en la cultura propia, que consiste en la adquisición de conocimientos y valores y en el desarrollo de habilidades y destrezas que capacita para participar plenamente en el control cultural de su comunidad. ³⁴	Se utiliza sólo la lengua materna como vehículo de instrucción durante toda la escolaridad.	Se propone que haya presencia prevalente de los referentes culturales del grupo indígena local. La presencia de otros referentes culturales estará en la medida en que les sean útiles para sus pretensiones culturales y educativas.	Se propone que cada estudiante construya su identidad individual -incluyendo los aspectos de su grupo étnico-, con la prevalencia de la forma de comunalidad.	Se basa en el concepto de “comunalidad”, la cual integra cuatro elementos centrales: territorio, trabajo, poder y fiestas comunitarias, que son atravesados por elementos culturales como la lengua, la cosmovisión, la religiosidad, los conocimientos, las tecnologías. ³⁵	Aislamiento debido a la creencia de que la cultura es un asunto estático, y con ello se impida el enriquecimiento y la transformación mediante la interacción con los otros.	Su fin es reivindicar los derechos de los grupos minoritarios para facilitar un mayor desenvolvimiento e integración de las comunidades con el resto de la población nacional, sin desconocer lo autóctono y tradicional. ³⁶
----------------	---	---	---	---	---	--	---

³⁴ Arbeláez, J. y Vélez, P., 2008.

³⁵ Santiago, A., 2020.

³⁶ Arbeláez, J. y Vélez, P., 2008.