

Exclusión, asimilación, integración, pluralismo cultural y “modernización” en el sistema educativo mexicano: un acercamiento histórico a las escuelas de educación pública para indígenas

Dra. Yolanda Jiménez Naranjo

Investigadora Titular

Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana

A través de este artículo se ofrece una mirada histórica sobre el desarrollo de la escuela pública para indígenas en México, desde el movimiento armado desencadenado en 1910 hasta principios de este siglo. Bajo este abrigo temático y temporal, este artículo sostiene que el pluralismo cultural actual, sobre el cual se asienta la atención escolar en regiones indígenas, interacciona fuertemente en la cotidianeidad de las escuelas con otros modelos educativos de atención a la diversidad contrapuestos a sus principios, como lo son el asimilacionismo e integracionismo impulsados bajo el periodo de la escuela rural mexicana y de la Unidad Nacional. En segundo lugar, se interroga por las posibles relaciones entre la aceptación formal del pluralismo cultural y la consolidación de la “Modernización Educativa” y el proceso de intensificación de políticas económicas tendientes al libre cambio y de modernización económica del país.

Palabras clave: Educación Indígena, pluralismo cultural, Modernización Educativa, historia de la educación

This article offers an historical look at the development of indigenous public schools in Mexico from the armed movement that began in 1910 until the beginning of the new millennium. Within this thematic and temporal framework this article argues that current cultural pluralism which informs school provision in indigenous areas appears to interact with other educational models, such as the assimilationist and integrationist models, counterproductive to the promotion of cultural pluralism, established during the period of Mexican rural schools and national unity. Secondly this article questions the possible relationship between cultural pluralism and consolidate educational modernization and the intensification of free trade agreements to consolidate Mexico's economic modernization.

Key words: Indigenous education, cultural pluralism, educational modernization, history of education

Recibido: 11 de mayo de 2009 | **Aceptado:** 28 de enero de 2010

Para citar este artículo:

Jiménez, Y. (2011, enero-junio). Exclusión, asimilación, integración, pluralismo cultural y “modernización” en el sistema educativo mexicano: un acercamiento histórico a las escuelas de educación pública para indígenas. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 12. Recuperado el [fecha de consulta], de <http://www.uv.mx/cpue/num12/inves/jimenez-exclusion-asimilacion.html>

Exclusión, asimilación, integración, pluralismo cultural y “modernización” en el sistema educativo mexicano: un acercamiento histórico a las escuelas de educación pública para indígenas

Desde que se creó en 1978 la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en México, mucho se ha dicho y escrito sobre las escuelas de ese sistema educativo. A pesar de lo cual, sigue siendo un sistema educativo percibido con mucha ambigüedad por sus mismos actores y comienza a presentar, ante ellos mismos, cierto colapso entre sus “utopías” y el desolador campo que arrojan sus prácticas.¹

En otras ocasiones he intentado examinar este desajuste a través de un análisis sobre los usos de los conceptos de cultura e identidad entre los actores que participan de este sistema educativo (cfr. Jiménez, 2009a y 2009b). A través de este artículo participo de esta misma preocupación, pero ahora la desarrollo a través de una mirada histórica sobre el desarrollo de la escuela pública para indígenas en México. Sostengo que entender el contexto que heredan las actuales escuelas públicas indígenas del sistema de educación bilingüe intercultural y examinar cómo ese legado interacciona con los actuales principios del pluralismo cultural, permite comprender y ubicar con mayor precisión los alcances del mismo desarrollo de la escuela intercultural en áreas indígenas. En segundo lugar, considero que también contribuye significativamente a este propósito examinar el contexto educativo y político en el cual el Estado mexicano realiza la aceptación formal del pluralismo cultural en las aulas, que no es otro que la “Modernización Educativa” y la modernización económica de la mano de políticas económicas de libre cambio.

1. Denuncio este abismo entre lo normativo y lo práctico en las escuelas públicas de educación intercultural a partir de diferentes investigaciones que he realizado en torno a diez años en este campo (cfr. Jiménez, 2009b). De igual manera, es sobradamente usual encontrar este tipo de premisas en diferentes investigadores que trabajan esta área temática (cfr. Bertely, 1997 y 2000; Muñoz, 1998 y 2002; Hamel, Brumm, Carrillo, Loncon, Nieto & Silva 2004, entre otros). Sin embargo, quiero agregar que afortunadamente también existen experiencias exitosas y novedosas fruto tanto del desarrollo normativo como de la labor ejercida por algunas instituciones y/o sujetos. No obstante, muchas se encuentran a nivel experimental, son aún muy escasas o mueren cuando algunos de sus fundadores o impulsores las abandonan. Por esta razón creo que es importante incidir en la escasa aplicación de los principios de la interculturalidad educativa en escuelas públicas indígenas.

Modelos educativos yuxtapuestos en la realidad escolar: una inicial ambigüedad de origen

Posterior al movimiento armado desencadenado en 1910² se advierte, sin margen de duda, el inicio de un proceso de escolarización en áreas indígenas rurales atendido como una de las grandes problemáticas nacionales. De ahí a la actualidad, la asimilación, la integración, el pluralismo cultural y la modernización educativa han sido los grandes modelos (no lineales) que han guiado las acciones estatales para indígenas en el territorio mexicano, muy vinculados con el desarrollo de la teoría social y pedagógica que tenía lugar fuera de las fronteras nacionales.

Estos modelos, aunque se han sucedido unos a otros de forma cronológica, no son en realidad excluyentes entre sí y en la práctica escolar actual aparecen yuxtapuestos. Es decir, a pesar de que el marco actual del pluralismo cultural y la “Modernización Educativa” han conseguido institucionalizarse y “oficializarse”, los principios de la escuela rural mexicana, la castellanización, la mirada “forzada” hacia la integración y la asimilación siguen estando presentes en los modelos de educación indígena o intercultural. Describiré en lo siguiente cada uno de esos modelos de forma más detallada.

El ideario nacionalista posrevolucionario

Antes de comenzar a describir estos grandes hitos en la historia educativa en México, es pertinente mencionar algunas palabras sobre la herencia del “mestizaje” de Vasconcelos al ideario nacionalista posrevolucionario. Su impacto fue sobresaliente para entender la escuela que los no indígenas imaginaron que necesitaban los indígenas, y, aún en la actualidad, es fácil rastrear vetas de este ideario en el imaginario social nacional educativo.

Con Vasconcelos se afianzó la idea de un nacionalismo mexicano fruto de raíces identitarias mestizas –indígenas e hispanas (Matute, 1999: 174), indias y europeas que formarán el “mestizo mexicano del porvenir” (Brice, 1986: 137). En general, los constructores del ideario de la mexicanidad, mestizos en su ma-

2. A pesar de que el sistema de educación pública anterior a 1910 había conseguido algunos avances en su desarrollo pedagógico, éste se extendía a duras penas entre los centros urbanos más grandes del país. Los espacios rurales y semiurbanos campesinos e indígenas estaban aún excluidos de forma generalizada de este sistema educativo; por esta razón, me centro en el desarrollo de la atención escolar en regiones indígenas a partir del movimiento armado de 1910.

yoría, evitaron estratégicamente identificarse con la cultura europea –a raíz de la cual hubiera sido difícil justificar el proceso de independencia–, pero a su vez se alejaron de la cultura “originaria” mexicana, que los hubiera situado en una posición de marginación. La revolución vino a completar de forma célebre esta disyuntiva, al vincular al revolucionario con el mestizo y de esta forma “identificó” a la élite política con el pueblo (Lomnitz-Adler, 1995: 21).

El pasado indígena, por lo tanto, era glorificado y era fuente de identidad nacional, mientras que su presente era sinónimo de atraso, de pobreza, y se dibujaba la necesidad de su desaparición hacia formas de vida más urbanas, más mestizas. De tal forma que el mestizaje propuesto por Vasconcelos negaba cualquier acción que tendiera a acentuar el alejamiento de los indígenas de la sociedad nacional. Como lo menciona Varese (1982: 310), en estos años se consuma un acto de “plusvalía histórica” con el pasado indígena, para construir a partir de él un proceso de dominación hacia los pueblos indígenas.

El mestizaje de Vasconcelos es paradójico dentro de sus mismos postulados, ya que él representa la alternativa educativa al positivismo. Sin embargo, su ideal sobre el mestizo, lo que Rebolledo (1997) denomina “mestizofilia”, se hermana con el pensamiento moderno y con la ciencia positiva (: 15). El pensamiento sobre la “mestizofilia” en Vasconcelos trasluce la tesis positivista de progreso y su tesis eurocéntrica sobre la evolución social, económica y política en la construcción de una nación unida y fuerte bajo principios culturales homogéneos.

El mestizaje del que habló Vasconcelos trascendió su obra y su vida, y se instaló poderosamente en el interior de la antropología³ y apoyado por ella, en la ideología oficial del gobierno. La “mestización” se convirtió en el lema en la década de 1950 (Brice, 1986: 224), y teóricos y políticos caminaron juntos para conseguir objetivos paralelos. Fue así prácticamente hasta los años setenta, en los cuales parte de la teoría social y la actuación gubernamental se encontraron en frontal oposición.

Manuel Gamio y Gonzalo Aguirre Beltrán, dos de los teóricos más importantes del indigenismo de integración en México –quienes dejaron honda huella en la literatura antropológica mexicana–, elaboraron una teoría social afín al ideal del mestizaje elaborado por Vasconcelos. Su interpretación del mestizaje se convertirá, con escasos matices, en la ideología del indigenismo de los años venideros y ha impregnado fuertemente la teoría y la práctica educativa, me atrevería a decir, hasta nuestros días.

3. Cfr. Rebolledo, 1997: 23 y ss. para mayor información sobre la relación que se estableció entre la antropología aplicada y la educación nacionalista a través de perspectivas evolucionistas y positivistas.

La escuela de la Revolución: la escuela rural mexicana y la escuela socialista

La Revolución de 1910 evidenció de forma dramática la realidad del campesino y el indígena y la necesidad de equidad social para mantener la paz social. Por esta razón creció el interés por implantar un sistema educativo de mayor alcance social, dándose la mano las exigencias agrarias y escolares para la construcción de un sistema social más equitativo. Con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921 se quiso ofrecer una solución a esta situación, para que los postulados constitucionales de obligatoriedad, laicismo y gratuidad fueran por primera vez coherentes con la realidad, iniciando un nuevo periodo educativo en la historia de la educación pública en México, especialmente significativa para las regiones campesinas e indígenas que habían permanecido, como medida general, excluidas del proceso de escolarización.

En este contexto, las escuelas para indígenas cobraron por primera vez interés nacional. Sin embargo, la necesidad de mayor equidad social entre campesinos e indígenas, forzó a mirar lo que no tenían: escuelas, médicos, carreteras, luz, agua, tecnología agrícola ni, mucho peor, capacidad suficiente para poder gestionar su propio devenir. El indigenismo de integración, la aculturación inducida, el paternalismo de Estado o la escuela etnocida fueron algunas de las consecuencias.

En estas circunstancias, nació lo que se conoce como “La escuela rural mexicana”. Su aparición fue una respuesta a las demandas revolucionarias de equidad y justicia social, y se convirtió en el “eje vertebral del sistema educativo nacional” (Mejía, 1999: 199). Las escuelas para indígenas y campesinos rurales pasaron de una posición residual a otra de centralidad en las cuestiones nacionales. Si en el régimen de Porfirio Díaz ni las escuelas primarias ni las rurales consiguieron ser comparativamente tan importantes como las escuelas medias o urbanas, en los mismos principios constitutivos de la SEP quedó recogida la importancia del desarrollo de las escuelas rurales, primarias y técnicas aun a costa de las escuelas universitarias y profesionales (Mejía, 1999: 199).

La escuela rural mexicana fue concebida bajo un enfoque integral, el cual excedía a un “esquema puramente pedagógico” (Aguirre & Pozas, 1991: 220). Su práctica estuvo encaminada hacia la transformación general de las regiones rurales, y por esta razón su originalidad fue considerar la comunidad entera como objeto de acción educativa (Aguirre & Pozas, 1991: 196). Desde la creación de la SEP, el Departamento de Educación y Cultura Indígena,⁴ en 1921, nombró

4. El Departamento de Educación y Cultura Indígena tuvo un carácter transitorio, porque

a maestros ambulantes⁵ para trabajar en comunidades indígenas. Esta práctica pronto se emparentó con la llevada a cabo con los promotores culturales bajo el indigenismo de integración.⁶

Estos docentes rebasaban las actividades relacionadas directamente con las cuestiones académicas. Junto a ellas, realizaron actividades vinculadas con el desarrollo y fomento agropecuario, industrial e incluso estético –tales como el teatro vernáculo, las danzas o las canciones populares.

En la parte formativa, los contenidos de enseñanza se redujeron a conocimientos básicos de lectura, escritura y aritmética y especialmente al aprendizaje del castellano, sin traducirlo a las lenguas nativas de los alumnos y alumnas –aunque para ello hubiera que conseguir mandar a los docentes a sitios lejanos de sus lugares de origen (Aguirre, 1976: 27). Paradigmática en este asunto fue la figura de Rafael Ramírez, uno de los grandes defensores del método directo para el aprendizaje del castellano en regiones indígenas, es decir, de castellanizar sin utilizar en ningún momento la lengua materna de los alumnos y alumnas. La cita que sigue es buen ejemplo de los juicios que guiaron su obra y que lograron expandirse y arraigarse profundamente en las prácticas rurales educativas escolarizadas.

Por eso, el primer consejo serio que yo quiero darte es que con estos niños [los que no hablan absolutamente nada el castellano] no hagas otra cosa antes de enseñarles a hablar el castellano. Si tú, deliberadamente, te empeñas en enseñarles a leer, a escribir y a contar, lo mismo que si te propones enseñarles ciencias, tu trabajo será vano, porque de esas cosas nada entenderán. Acaso, al leer esto te dirás: ‘Pero si les doy la enseñanza usando su propio idioma ¿por

desde su nacimiento se programó su desaparición (Matute, 1999: 174). No podemos interpretar la creación de este departamento como parte de una política diferencial hacia los indígenas –a la que era contrario Vasconcelos– sino dentro de la obra más amplia y general de la escuela rural mexicana que se propuso ampliar y extender el sistema de educación pública a toda la República.

5. Los maestros ambulantes fueron el tipo de docente que surgió tras la Revolución, por su origen popular y su tendencia progresista. Fueron “reclutados” –y sólo posteriormente formados– en las mismas comunidades rurales indígenas entre aquellos y aquellas que estaban alfabetizados en castellano. Fue el inicio de una práctica extendida posteriormente con los primeros promotores bilingües.

6. Cardiel (1999: 344) menciona el paralelismo entre la escuela rural mexicana y la labor de los Centros Coordinadores Indigenistas (CCI) –sedes de las labores del Instituto Nacional Indigenista (INI) en regiones indígenas. Considera que en estos centros se refleja el espíritu de la escuela rural mexicana aplicado al medio indígena, aunque en ellos se acentuara la investigación científica. También el enfoque integral fue un pilar fundamental del primer indigenismo aplicado por el INI.

qué no habrían de llegar a comprenderme?’. Esto es muy fácil de decir, pero escucha: hasta ahora, querido maestro rural, te hemos considerado como un agente valioso de incorporación de la raza indígena al seno de la nuestra, precisamente porque pensábamos que comenzabas tu labor enseñando a los indios a hablar el castellano, a fin de que pudieran comunicarse y entenderse con nosotros que hablamos ese idioma, ya que ningún interés práctico nos empuja a nosotros a aprender el suyo. Pero si tú, para darles nuestra ciencia y nuestro saber, les hablas en su idioma, perderemos la fe que en ti teníamos, porque corres el riesgo de ser tú el incorporado. Comenzarás por habituarte a emplear el idioma de los niños, después irás tomando sin darte cuenta las costumbres del grupo social étnico a que ellos pertenecen, luego sus formas inferiores de vida, y finalmente, tú mismo te volverás un indio, es decir, una unidad más a quien incorporar. [...] Por eso yo considero como cosa muy importante el que tú sepas enseñar el castellano como Dios manda, es decir, sin traducirlo al idioma de los niños. (Ramírez, 1968: 45 y ss.; citado en Aguirre, 1976: 61-62)

Las instituciones que dieron cabida a la escuela rural mexicana fueron las Casas del Pueblo,⁷ establecidas en 1923 apoyadas por los maestros ambulantes, y las Misiones Culturales. En la formación de docentes rurales otras instituciones de importancia fueron la Escuela Normal Rural Federal, fundada en 1922, y las Escuelas Regionales Campesinas, creadas en 1933, en las que quedaron finalmente integradas todas las Escuelas Normales Rurales. Pero en 1942, en consonancia con el nuevo periodo denominado de la “Unidad Nacional”, se acordó igualar los planes de estudio para las Normales Rurales y las Urbanas (Aguirre & Pozas, 1991: 201) y finalizó de esta manera la formación diferencial de docentes para regiones indígenas.

La escuela socialista

Un intervalo entre la escuela rural y la escuela de la Unidad Nacional fue la escuela socialista (1934-1946), promulgada a raíz de la reforma del Artículo 3º,

7. Las Misiones fueron “escuelas normales ambulantes” (Mejía, 1999: 207). Al igual que las Casas del Pueblo, formaban a docentes y trabajaban por el desarrollo integral de la comunidad (Mejía, 1999: 207). Además de ser escuelas para niños y niñas, fueron centros comunitarios de aprendizaje para adultos y centros de promoción de las artes, las artesanías, los oficios y las técnicas agrícolas, a partir de los recursos existentes en la localidad. Realizaron actividades con finalidad económica, moral, social, de higiene, medicinal, estética y cívica (De la Peña, 1998: 55) y no en pocas ocasiones se convirtieron también en centros de discusión sobre la reforma agraria y el reparto de tierras (De la Peña, 1998: 54).

en el marco del clásico debate entre liberales y conservadores, conjugado en esta ocasión con variantes del anarquismo, socialismo y comunismo (Aguirre, 1976: 26 y ss.), bajo el mandato de Cárdenas.⁸

En la reforma producida en el Artículo 3º, la educación impartida por el Estado tomó las características de socialista,⁹ obligatoria y gratuita. Con dicha reforma, socialismo y control estatal de la educación se emparentaron, y quedaron bajo competencia del Estado la regularización e implantación de la educación primaria, secundaria y normal. Es decir, el Estado adquirió facultades para unificar, coordinar, impartir, guiar y legislar la educación para toda la República. Se excluyó a todas las asociaciones o sociedades ligadas al clero de intervenir o apoyar económicamente la educación primaria, secundaria y normal, pero se permitió la participación de la iniciativa privada en la educación bajo la vigilancia oficial –planificada para tener en cuenta no sólo la preparación de los docentes, también su “conveniente moralidad e ideología” (Sotelo, 1999: 274-275).

Los docentes, al convertirse en la avanzada de la doctrina revolucionaria y en los voceros del reparto de tierra y de escuelas para los trabajadores, sufrieron respuestas muy violentas por parte del clero, de los caciques y de los terratenientes (Sotelo, 1999: 279 y ss.). Por otra parte, sufrieron una sobrecarga de funciones, ya que a las tareas pedagógicas se les sumaban las tareas sociales y “doctrinarias” (Sotelo, 1999: 287). Estas situaciones se convirtieron en importantes argumentos a favor del cambio del Artículo 3º constitucional, que llegó finalmente en 1946.

8. Bajo la presidencia de Cárdenas también se creó el Departamento de Asuntos Indígenas, en 1936, con el objetivo de “promover, dirigir y estimular toda aquella acción oficial tendiente a la protección de los núcleos de población indígena, a su elevación y mejoramiento, y a su asimilación al conglomerado mexicano”, dado que la escuela rural era insuficiente por sí sola para tal tarea (Aguirre & Pozas, 1991: 210). Este Departamento “absorbía tanto al viejo departamento de Educación y Cultura Indígena como a las Misiones Culturales” (De la Peña, 1998: 72); sin embargo, desapareció en 1946 y se convirtió en la Dirección General de Asuntos Indígenas, dependiente de la Secretaría de Educación Pública (Hernández, 2000: 24), para desaparecer en 1968.

9. El concepto “socialista” aparece reflejado en el texto de forma muy cercana al laicismo, ya que manifestaba junto al término socialista, la exclusión de toda doctrina religiosa de la esfera escolar, auspiciada por una concepción racional de los fenómenos que alejara las supersticiones y prejuicios religiosos de las actividades educativas. Tiene también una importante connotación activista –porque consideró al magisterio un colaborador de la Revolución y un agitador social en lucha por la transformación económico-social del sistema, y le confió el adoctrinamiento revolucionario del pueblo–antirreligiosa y “tendenciosamente nacionalista” (Aguirre, 1976: 37). A pesar de todo, existió mucha imprecisión en torno al término socialista, fruto de las diferentes interpretaciones de la que fue objeto y de la indeterminación de su aplicación en una sociedad de tendencia capitalista (Sotelo, 1999: 259 y ss.).

La escuela de la “Unidad Nacional”

La escuela de la “Unidad Nacional” tuvo lugar desde 1943 hasta 1970 –aunque no fue sino hasta 1946 que se realizó la nueva modificación del Artículo 3°. Este cambio supuso la eliminación del término socialista y su sustitución “por los principios de una educación humanista, integral, laica, nacionalista y democrática, que debía coadyuvar a suprimir las discriminaciones y privilegios, favorecer la integración de la familia, la independencia política y la solidaridad internacional”¹⁰ (Latapí, 1998a: 29).

En los años de la escuela de la “Unidad Nacional” se produjo la unificación del sistema de enseñanza y la expansión del sistema educativo público. La escuela de la “Unidad Nacional” abarcó los gobiernos de Miguel Alemán Valdés¹¹ (1946–1952), Adolfo Ruíz Cortines (1952–1958), Adolfo López Mateos (1958–1964) y Gustavo Díaz Ordaz (1964–1970). Industrialización y conciliación nacional marcaron la diferencia con el periodo socialista. Durante estas legislaturas el esfuerzo educativo se centró en despolitizar la escuela y armonizar en ella las distintas posiciones ideológicas, combinándolo con una fuerte modernización, industrialización y capitalización de la economía mexicana.

Contrariamente al magisterio de la época de Cárdenas, el cual alentaba la agitación social, en estos años se incitó a los docentes a encerrarse en el aula y a evitar “atizar odios de clase [para que] dedicasen su energía a predicar, dentro de la escuela, la unidad nacional” (De la Peña, 1981: 99). Para ello se le restó libertad e iniciativa a los docentes, y si antes de 1940 tenían que improvisar o adecuar el contenido de enseñanza a las necesidades locales, ahora su labor consistió en repetir los programas que eran señalados desde arriba (De la Peña, 1981: 99).

Los planes y programas de las escuelas urbanas y rurales se unificaron y la escuela rural se desvinculó de la comunidad para encerrarse en la escuela (Aguí-

10. Sotelo (1999:322 y ss.) establece el paralelismo entre la modificación del Artículo 3° y los rumbos que la educación pública tomó fuera de las fronteras mexicanas, en especial a la orientación educativa de la UNESCO –Torres Bodet representaba a México en este organismo. La UNESCO apoyaba una educación integral, para la paz, la democracia y la justicia, la lucha contra la ignorancia y a favor del nacionalismo y la solidaridad internacional. Y fueron también estas orientaciones las que quedaron establecidas en el Artículo 3° –una educación para la paz, para la democracia y para la justicia (Sotelo, 1999: 318).

11. Aunque con Ávila Camacho (1940–1946) ya se inició el proceso de “unificación nacional” y de industrialización, basado en una política de equilibrio que favorecía el desarrollo de las nuevas estructuras productivas (Sotelo, 1999: 308).

rre & Pozas, 1991: 206). Los docentes de toda la República se unificaron en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), que se convierte en el único órgano representativo de todo el magisterio nacional a partir de 1944. En sintonía con estas medidas, bajo el mandato de Torres Bodet desaparecieron las Casas del Pueblo y las Escuelas Regionales Campesinas.

En este periodo se creó el Consejo Nacional Técnico de la Educación y en él recayó la responsabilidad de la unificación de la enseñanza en todo el país, incluyendo planes y programas, libros de texto y reforma legislativa (Cardiel, 1999: 352). También en este periodo se distribuyó el libro de texto gratuito¹² y obligatorio (De la Peña, 1998: 77-78), se expandió considerablemente el sistema educativo público y bajo el lema “escuelas e industrialización” (Cardiel, 1999: 328) se impulsó la educación técnica. Los sucesivos gobiernos continuaron esta tendencia y sólo añadieron la “política de incremento educativo” (Cardiel, 1999: 350), necesaria porque la demanda siempre resultaba mayor, motivada en parte por el incremento demográfico que experimentaba el país.

Este proceso se frenó en 1968, porque la brutal represión a los estudiantes de la Plaza de las Tres Culturas en Tlatelolco puso de manifiesto el autoritarismo gubernamental y puso en duda el proceso de legitimación de los programas educativos que apoyaban la “Unidad Nacional”. Las repercusiones no fueron sólo educativas, y “múltiples movimientos sociales plantearon visiones alternativas de ciudadanía y participación” (De la Peña, 1998: 81) que afectaron a diferentes contextos –entre ellos al indigenismo y a la antropología.

Desde la escuela rural a la escuela de la unidad nacional: repercusiones en la educación para indígenas

La escuela rural nació de las preocupaciones educativas de los gobiernos posrevolucionarios por expandir el sistema educativo nacional por todo el país. Fue entonces que se dieron “de bruces con la población indígena” (De la Peña, 1998: 57). Representó un parteaguas en la educación escolarizada para indígenas, principalmente por ser, para muchos, la primera escuela que habrían de conocer.

12. En 1959, siendo Torres Bodet Secretario de Educación, el Estado mexicano se comprometió a ofrecer libros gratuitos a todos los niños y niñas de primaria. Con esta medida el Estado se acercó más al principio de gratuidad y universalidad de la educación primaria, y aunque estuvo enmarcada en una política de “auténtica justicia social” (Caballero & Medrano, 1999: 373) también consiguió ahondar la centralización, homogeneización y control educativo estatal.

Pero fue una escuela que respondió mejor a la lógica expansiva del sistema educativo que a una lógica sobre la especificidad cultural indígena.

Algunos de los principios filosóficos vinculados con la escuela rural nacieron de un “espíritu” de renovación y de equidad social. En ese sentido la escuela rural fue una herramienta para la transformación social del campo y para una mejor redistribución de los recursos (Aguirre, 1976: 9-10). En el ámbito pedagógico se enfocó hacia el desarrollo democrático en la gestión escolar y al reconocimiento de la libertad del niño y de la niña, en la búsqueda de métodos y contenidos que rompiesen con la monótona educación anterior y con la importancia del trabajo útil, práctico y cooperativo (Mejía, 1999: 202).

Sin embargo, la escuela rural también participó de la visión etnocéntrica y de la aculturación que posteriormente compartió con la escuela de la “Unidad Nacional”, en aras de la proclamada integración nacional. El proceso de aculturación, en la práctica, consistió en fomentar el cambio integral de las comunidades indígenas para alentar su “desarrollo” con la ayuda de los docentes o de representantes gubernamentales externos a la comunidad. El carácter externo y dirigido de la aculturación fue significativo de ambas escuelas, ya que se partía de la consideración de que las comunidades indígenas no tenían ni personal preparado ni, en muchos casos, voluntad para aceptar el cambio. Reconociendo la distancia entre el “ethos” escolar y el de la cultura comunitaria (Aguirre & Pozas, 1991: 202), el proceso de asimilación e integración se pensó desde arriba hacia abajo y sin la participación de las comunidades, a las que se suponía indiferentes en este proceso.

Pero la acción escolar fue sólo una de las actividades que el Estado desplegó en regiones indígenas. Junto a ella, llegaron las carreteras, las clínicas, la luz, los partidos políticos y la posibilidad de la migración –nacional y extranjera. Pero los problemas de marginación económica persistieron, a pesar de los proyectos productivos, escolares e infraestructurales efectuados por el INI y la SEP. En otros casos los profundizaron, por la desestabilización de sus sistemas de producción tradicionales y por la introducción de estructuras económicas capitalizadas. La inconformidad que expresaban los actores indígenas en torno a esta problemática fue el inicio de una escuela diferencialmente pensada para indígenas, a través de la creación de la DGEI y el cambio de un indigenismo de integración por otro de transferencia y participación, dentro de un marco de respeto y fortalecimiento del pluralismo cultural, iniciado en los años ochenta y consolidado en los noventa. Pero antes de ver este modelo, hablaremos brevemente del proceso de castellанизación desplegado bajo la escuela rural y la escuela de la Unidad Nacional.

La castellanización

La política del lenguaje se puede considerar una de las principales preocupaciones escolares hacia los indígenas en estos dos periodos. Sin la adquisición del castellano no se consideraba lograr ni el desarrollo integral que pretendió la escuela rural ni la unidad nacional que pretendió la escuela posterior. Pero a pesar del interés mostrado por la escuela para conseguir la castellanización de los indígenas, al final de ambos periodos ésta seguía siendo un fracaso.

Lo que diferencia estos dos periodos con el cambio posterior hacia la aceptación del bilingüismo es la sustitución “oficial” del método directo –enseñar el castellano sin traducirlo al idioma materno, excluyendo a éste de forma total en el proceso de enseñanza–aprendizaje– por el triunfo del método indirecto de aprendizaje –enseñar el castellano a través de la lengua materna.

Antes de la década de los treinta, el método directo tenía aceptación generalizada entre políticos, teóricos y docentes. A partir de esta década las valoraciones con respecto al mismo se fueron fragmentando, principalmente por los tímidos logros conseguidos en las regiones indígenas para producir tan solo un “leve barniz bilingüe” (Brice, 1986: 175-176).

Los encargados de la política educativa se percataron de este hecho y desde los años treinta iniciaron tímidas aperturas hacia la utilización de las lenguas indígenas en el proceso de enseñanza. El motivo principal fue la experimentación hacia otros modelos educativos que fueran más efectivos para castellanizar. Es decir, la utilización de las lenguas indígenas en ámbitos escolarizados respondió al interés de castellanizar a la población indígena por métodos más efectivos. Entre las experiencias “piloto” que se pusieron en marcha sobresalen: a) la Casa del Estudiante Indígena, establecida en 1925 en la capital del país y cerrada en 1933; b) la Estación Experimental de Incorporación del Indígena en Carapán, Michoacán, en 1932 y cerrada año y medio después; c) el Instituto Lingüístico de Verano, el cual entró en México en 1935; d) la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas en 1939; e) el Proyecto Tarasco de 1939 a 1941, y f) la apertura en 1952 del primer Centro Coordinador Indigenista (CCI),¹³ dependiente del INI, en San Cristóbal de las Casas.

Además de dichas experiencias, en este periodo se crearon instituciones que establecieron relaciones con el mundo indígena, produciendo una importante

13. Los Centros Coordinadores Indigenistas fueron los marcos de acción de la propuesta teórica de Aguirre Beltrán sobre el indigenismo de integración. Se instalaron en los centros del poder local dominante de la región de refugio (Marroquín, 1977: 101) –es decir, de las zonas de influencia de la ciudad rectora de la región.

institucionalización del ámbito indígena dentro del aparato político y académico: en 1936 se creó el Departamento de Asuntos Indígenas –desaparecido en 1946 y convertido en la Dirección General de Asuntos Indígenas hasta 1968. En 1939 se creó el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) y en 1942 la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), junto con el Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües. En 1940 se celebró el Congreso Indigenista Interamericano, el cual dio pie en 1942 a la creación del Instituto Indigenista Interamericano (III) en México, y en 1948, a la fundación del INI. En 1950 tuvo lugar el proyecto piloto de integración indígena en el Valle del Mezquital. Y un año antes de la fundación del INI, la UNESCO inició un proyecto educativo piloto en el estado de Nayarit orientado hacia el mejoramiento educativo, económico y sanitario. Su éxito le hizo establecer en México, en 1951, el Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL) (Brice, 1986: 208). En ese mismo año, la UNESCO celebró en París una sesión especial en la cual se discutieron aspectos técnicos del método directo y la técnica bilingüe. Su decisión sobre la efectividad del método bilingüe fue abrumadora (Brice, 1986: 217).

Estos acontecimientos se enmarcan dentro de la política global, desarrollada también por el INI en estos años, de integración de la cultura indígena a la cultura nacional. Pero fueron la antesala para la aceptación formal por parte de la SEP del método bilingüe y posteriormente del enfoque bicultural, a través de la creación de la DGEI en 1978 y de la educación bilingüe bicultural.

El inicio del bilingüismo oficial de la SEP

En México, la llamada educación bilingüe intercultural (inicialmente bicultural) se oficializa en 1978 con la creación de la DGEI. Representa inicialmente la aceptación explícita del gobierno mexicano de la utilización del método indirecto en el aprendizaje del castellano en escuelas de la SEP. Anteriormente, el INI ya había mostrado las ventajas de utilizar la lengua materna indígena de los niños y niñas en el aprendizaje del castellano, especialmente ante el método directo (sin traducirlo al idioma materno de éstos), heredado de la escuela rural mexicana.

Pero la castellanización en aquellos años siguió siendo una prioridad dentro de la propuesta institucional de la SEP. En 1973 puso en marcha el Plan Nacional de Castellanización y en el mismo año en que se creó la DGEI, en 1978, se inició el Programa Nacional de Educación para Todos y el Programa de Castellaniza-

ción. En este último la prioridad volvía a centrarse en la escolarización y castellanización de los niños indígenas monolingües (Hernández, 1982: 117).

Paulatinamente, la propuesta bilingüe bicultural fue añadiendo más peso a los procesos culturales de las comunidades indígenas dentro de la propuesta educativa escolarizada de la DGEI. Se dio a la tarea de propiciar una educación que pudiera preservar, reforzar y desarrollar los valores, formas y concepciones de la vida de los grupos étnicos en un marco de autoafirmación de la identidad étnica (Lezama, 1982: 155), muy vinculado a las presiones que desde determinados sectores se les estaban realizando, especialmente desde la Alianza Nacional de Profesores Indígenas Bilingües A.C. (ANPIBAC).

“Modernización Educativa”, educación intercultural para todos y pluralismo cultural

En la década de los noventa asistimos al cambio nominal del sistema educativo bilingüe bicultural al bilingüe intercultural –sin que en la práctica esto respondiera a cambios de fondo en su aplicación– y a un fuerte desarrollo normativo en pro de este tipo de educación diferencial. Estos cambios tienen lugar de forma paralela al desarrollo de lo que se conoce en México como “Modernización Educativa”.

La “Modernización Educativa”, aunque Latapí (1998a: 32) ubica su inicio en los años setenta con el gobierno de Echeverría, quedó finalmente definida en el gobierno de Salinas de Gortari (1988-1994), en la década de los noventa. Bajo este sexenio, este proceso se plasma en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) y en la Ley General de Educación de 1993 (Latapí, 1998a: 33). Ambos documentos combinaron la reforma educativa con la tendencia a la globalización en la economía –adelgazamiento del Estado, búsqueda de la eficacia del gasto público, lucha contra la pobreza mediante estrategias de compensación e importancia en la eficiencia, competitividad y productividad educativa– y la descentralización o federalización educativa, plasmada en el ANMEB en 1992 (Latapí, 1998a: 33).

Los gobiernos sucesivos fueron consolidando este mismo proceso. De tal forma que el anterior documento (ANMEB), el Programa de Modernización para la Educación Indígena (1990), la Ley General de Educación, el Plan Nacional de Desarrollo (1995-2000), el programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 y el Programa Nacional de Educación 2001-2006, se vinculan directamente con el

proceso conocido como “Modernización Educativa”. En todos ellos también, se encuentran principios afines a la educación bilingüe intercultural.

Uno de los ejes centrales que gira en torno a la modernización educativa es la descentralización, que, aunque iniciada décadas atrás, en los años noventa experimenta su impulso más definitorio. Entre sus objetivos se encontraba dinamizar el sistema educativo público y permitir la participación de las familias en el proceso escolar con miras a su democratización. Aunque en la práctica alcanzó mayor protagonismo promover la eficacia y la eficiencia del sistema de educación pública.

Paralelamente al proceso de descentralización la reforma educativa incidió en el fortalecimiento de la calidad del sistema educativo, en la formación, actualización, evaluación, promoción y flexibilidad del mercado laboral del magisterio y en la reestructuración de los planes y programas (Latapí, 1998a: 33-34 y 1998b: 418), en los cuales el enfoque pedagógico anterior fue sustituido por el constructivismo pedagógico.

El proceso de modernización educativa se vincula estrechamente con la política pública internacional (Gigante, 2003: 78-79). La UNESCO, el Banco Mundial y otros organismos internacionales en la Conferencia de Jomtien, organizada por estas mismas instituciones, proclamaron la necesidad de la universalización del sistema de educación pública, de la evaluación y profesionalización del magisterio, de la descentralización, de la flexibilidad financiera y de la participación social (Latapí, 1998b: 418). Es decir, en los mismos términos que lo hace México para su sistema de educación pública en esta reforma educativa que comentamos.

Con la llegada de Vicente Fox (2000-2006) al gobierno federal se estableció el Programa Nacional de Educación 2001-2006. Su ideal era alcanzar niveles de cobertura, eficiencia terminal y aprendizaje en educación básica, media superior y superior que acercaran los indicadores educativos mexicanos a los de aquellos países con los que la globalización obliga a interactuar, pero que al mismo tiempo reduzca las desigualdades sociales al interior del país y fortalezca la identidad pluricultural del país (Martínez, 2001). Gran parte del énfasis de este documento recae en el desarrollo de la equidad educativa, de una educación de calidad adecuada a las necesidades de todos los ciudadanos, el federalismo educativo, la gestión institucional, la participación social y el combate a la marginación y la pobreza (Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca [IEEPO], 2002: 141). Sus tres principios básicos son: educación para todos, educación de calidad y educación de vanguardia (García, 2004: 314). Conjuntamente hace énfasis en

la diversidad cultural del país y en su condición pluriétnica. Razón por la cual, en relación a los grupos indígenas, menciona la necesidad de ajustar la calidad educativa en el marco del respeto a la diversidad cultural.

En el marco de esta política, recién conformado su gabinete, crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) el 22 de enero de 2001 (CGEIB, 2008: 13). Desde entonces, esta institución es un actor de singular importancia en el desarrollo de la educación –oficial– intercultural en el país. Su creación trajo sugerentes cambios a esta arena educativa, muchos de los cuales se encuentran aún en procesos de análisis. Destaco, entre ellos, a) el cambio en el acento intercultural –más allá del bilingüe; b) un giro notable en la misma concepción de lo intercultural;¹⁴ c) el plantear la necesidad de una educación intercultural para todos,¹⁵ y d) finalmente, la necesidad de una política de educación intercultural para todos los niveles educativos (medio superior y superior).

Los dos últimos aspectos, reconocidos oficialmente por la CGEIB (CGEIB, 2008: 24 y ss.), han abierto interesantes debates en torno a la transversalización de la educación intercultural y han convertido en la actualidad a la CGEIB en un actor central sobre la educación –oficial– intercultural.

De forma general, todos los procesos que conformaron la llamada “Modernización Educativa”, finalmente definida en el gobierno de Salinas de Gortari en la década de los noventa, corren paralelos con el reconocimiento público del carácter pluricultural del país, con el afianzamiento normativo de la educación intercultural y, finalmente, con el desarrollo de un enfoque económico de libre cambio en términos neoliberales.

14. Considero que hay un claro giro en la concepción de la interculturalidad de los años ochenta y noventa (más centrada en el reclamo de los pueblos indígenas de una educación diferenciada) a otra concepción de la interculturalidad que pone mayor énfasis en la comunicación intercultural a través de la “convivencia en la diversidad, de manera digna y respetuosa” (CGEIB, 2008: 13).

15. En el contexto regional de América Latina, el enfoque intercultural se extiende, en algunos países, hacia los no indígenas y también hacia los indígenas urbanos o migrantes. Además del conocido caso boliviano, que plantea la educación intercultural para todos los bolivianos y bolivianas, el caso de Chile atiende a través de la escuela intercultural a pueblos indígenas que se encuentran en un proceso de urbanización elevado, y a otros pueblos que provienen de países vecinos, como el caso de los emigrantes que llegan de Bolivia (Moya, 1998: 146 y ss.). En el caso de Honduras, se plantea la necesidad de superar el criterio lingüístico para la aplicación del enfoque intercultural, como es el caso de los lenkas de Honduras, que reclaman este tipo de educación con base en una identidad lenca que conciben que pervive a pesar de la pérdida de su idioma como grupo étnico (Moya, 1998: 156). También se plantea la necesidad de una mayor oferta educativa intercultural en países como Panamá, que cuentan con una proporción importante de emigrantes chinos, árabes, judíos y afroantillanos (Moya, 1998: 163).

Numerosos documentos dieron respaldo legislativo a las nuevas relaciones entre el Estado y las culturas indígenas. No sólo en México, también en el contexto latinoamericano, en el cual se produjeron reformas constitucionales en la mayoría de sus países para reconocer la diversidad cultural, lingüística y legal de los grupos étnicos y recibir protección del Estado (García, 2004: 231). La calidad, eficiencia, equidad, democracia y reconocimiento de la diversidad –y por tanto educación “culturalmente adecuada” (Gigante, 1995)– son principios que inspiran a los movimientos de reforma educativa en América Latina (Moya, 1998: 178) en la década de los noventa.¹⁶ Colombia lo hizo en 1991, México y Paraguay en 1992, Perú y Chile en 1993, Argentina y Bolivia en 1994, Panamá en 1995, y de forma más temprana Guatemala en 1985, Brasil en 1988 y Nicaragua para los años de 1987 a 1995. Simultáneamente, desde los años setenta, creció el interés en los foros internacionales por los derechos de los grupos minoritarios y han aumentado los congresos internacionales de Educación Intercultural Bilingüe a nivel regional (Gigante, 2003: 67 y ss.).

En el contexto internacional, como parte de los procesos de globalización, se realizan modelos de cooperación para el desarrollo que privilegian la solidaridad internacional, la democracia y la justicia social (Pedró & Rolo, 1998: 275). La “generalización de las ideas y valores globales”, como los derechos humanos, la equidad de género, la protección al medio ambiente y, por supuesto, el respeto a la diversidad étnica y cultural (Cabrera, 2002: 80) son parte de la cara bondadosa de los procesos de globalización. El establecimiento de la educación intercultural en América Latina es uno de estos procesos que participa de forma privilegiada en la complejidad de hacer frente a la relación entre exclusión social y diversidad cultural.

En el contexto mexicano, en 1990 se ratificó el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes de la Organización Internacional del Trabajo; en el agregado 4º de la Constitución de 1991 se reconocieron los derechos culturales de los indígenas y el compromiso de proteger y promover el desarrollo de sus lenguas, cultura, usos, costumbres y organización social. Quedó establecida de esta forma la adecuación educativa lingüística y cultural

16. Ante la importancia creciente que adquiere la educación intercultural en América Latina y a pesar de que las modificaciones normativas son proclives a los derechos culturales de los grupos étnicos que conviven en los respectivos espacios nacionales, “los espacios relativos a los derechos estratégicos de los pueblos respecto a la territorialidad o a la tierra”, así como otros aspectos que se relacionan con el crédito, el control de la cadena productiva, su poder jurisdiccional o su gobernabilidad local, no son normados de forma tan favorable para los pueblos indígenas (Moya, 1998: 106).

de cada uno de los pueblos indígenas. Los acuerdos de San Andrés firmados por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y por el gobierno federal también confirman esta tendencia (Morales, 1998: 162), aunque en la actualidad sigan sin ser asumidos por el gobierno.

Por lo tanto, se asiste en estos años a un contexto normativo que fortalece y apoya la defensa de una educación diferenciada en regiones indígenas dentro del proyecto más amplio del reconocimiento a sus culturas que no tiene precedentes en la historia política del México contemporáneo. Y a la par, tiene lugar un profundo ajuste económico con tendencia al libre cambio y de corte asistencialista/paternalista.

A modo de reflexión

Considero que el recorrido histórico que realiza este artículo sobre el establecimiento de escuelas de educación pública en regiones indígenas ayuda a comprender, en primer lugar, cómo, en el diario acontecer de las escuelas actuales, los principios del modelo educativo intercultural interaccionan y se yuxtaponen con gran parte de las lógicas de los modelos educativos de la asimilación, la integración, de la escuela rural mexicana, de la escuela de la Unidad Nacional, del pluralismo cultural y de la “Modernización Educativa”. Conocer los principios que guiaron estos modelos permite ubicar con mayor precisión tanto las resistencias como el eco que determinadas políticas educativas tienen, en la actualidad, en estos contextos. Un claro ejemplo de ello es el mismo impulso bilingüe que desde hace décadas se quiere promover (oficialmente) en estas escuelas, a pesar de lo cual, las resistencias, con resonancia de las mismas prácticas y discursos empleados en la escuela rural mexicana o la escuela de “Unidad Nacional, son notorias. La escuela bajo principios del pluralismo cultural, se resiste de forma considerable a diversificarse y pluralizarse en un contexto de atención a la diversidad cultural. Conocer el legado histórico de estas escuelas es un escenario estratégico para comprender los mismos juegos de resistencias y admisiones de unas determinadas prácticas escolares por encima de otras.

Por otra parte, el artículo señala que el desarrollo de las escuelas interculturales interacciona en los años 90 con un espectacular reconocimiento legislativo gracias al reconocimiento del pluralismo cultural, a un importante desarrollo de la teoría intercultural, a grandes incentivos en la calidad educativa con el proceso de Modernización Educativa y a importantes medidas económicas de libre co-

mercio. Intentar analizar estas interacciones es un complejo e interesante trabajo. Queda lejos de la posibilidad de este artículo poder implementar un estudio que aborde las posibles articulaciones de estos fenómenos. Sin embargo, no quisiera dejar de aprovechar este repaso histórico para señalar algunas ideas que, en principio, emergen sobre estos procesos.

En primer lugar, el análisis descrito me lleva a interrogarme sobre la relación que existe entre las estrategias de compensación social y educativas desarrolladas bajo prácticas económicas de impulso neoliberal¹⁷ y el fuerte impulso institucional a la educación intercultural en regiones indígenas desde la década de los noventa.¹⁸ Es interesante observar que el gran impulso normativo sobre educación intercultural en casi la totalidad de los países latinoamericanos tiene lugar a la par que dos procesos: mayor amplitud y profundidad en los procesos de marginación socioeconómica y fragmentación social, por un lado y, por otro, soporte a la lógica –gestionada normalmente por las agencias de cooperación internacional, por la sociedad civil o por programas compensatorios de los mismos gobiernos– en la cual se incide en la equidad social, en el respeto y valoración de la diversidad cultural y en el establecimiento y fortalecimiento de los valores democráticos. En palabras de Muñoz (2002), se “perciben convergencias entre las reformas constitucionales y el neoindigenismo del Estado con el ajuste económico, la apertura neoliberal y los enormes costos económicos y sociales que ellos provocan” (: 33).

De tal forma que entre los logros educativos más importantes de la última reforma educativa, la “Modernización Educativa” de los años noventa, se cuentan el desarrollo de material bibliográfico, la llegada de recursos a través de sus programas compensatorios y la reducción de los indicadores sobre marginalidad escolar en regiones indígenas. Su interés por la reducción de estos indicadores resta importancia, sin embargo, a los procesos mediante los cuales la escuela sigue representando una institución de legitimación de las desigualdades sociales y de los procesos uniformadores del proceso de enseñanza–aprendizaje en las escuelas.

17. El caso de la Reforma Educativa boliviana es muy significativo a este respecto. La educación intercultural bilingüe para todo el país tuvo lugar paralelamente a la privatización y a la apertura económica de libre mercado. Los logros de mayor importancia en la Reforma Educativa –con préstamos del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional– se han centrado en el aumento de la tasa de matriculación, el mejoramiento infraestructural y el descenso del analfabetismo, en especial en regiones indígenas (cfr. Jiménez, 2005).

18. Para más información sobre los procesos de convergencia educativa en contextos de flexibilización, competitividad y adelgazamiento en las funciones sociales–educativas de los Estados, ver Pedró y Rolo, 1998.

El enfoque intercultural dentro de esta propuesta se ha centrado especialmente en la elaboración de un currículum diversificado al contexto local que “añade” contenidos étnicos al plan y programa educativo nacional. El problema de este enfoque –o un excesivo énfasis en él– es que mantiene una “concepción del déficit” cultural (Hamel, 2003: 154) y para corregirlo proyecta un modelo educativo compensatorio para apoyar la igualdad de oportunidades educativas. Es decir, plantea un problema de marginación y pobreza. Por esta razón también considera la necesidad de un currículum “aditivo” –añadir sólo algunos contenidos étnicos al currículum nacional– y no extender sus prácticas hacia la cultura de la comunidad, porque ésta es fuente de mayor marginación y pobreza. En este sentido, ciertos enfoques de educación intercultural siguen siendo muy funcionales a la lógica asimilacionista e integracionista que inicialmente quiere contrarrestar los intentos por interculturalizar el medio educativo en regiones indígenas.¹⁹

Para finalizar, sólo añadiría que los anteriores modelos educativos que hemos revisado, interaccionan con este contexto descrito. Es decir, en la cotidianeidad de las escuelas interculturales en regiones indígenas, a pesar del fuerte impulso normativo que ha tenido la educación intercultural, los principios de la asimilación y del integracionismo tienen una sostenida vigencia ante los principios del pluralismo cultural, que además siguen llegando con mucha ambigüedad, a “retazos” y sin un contexto sociocultural y económico que los cobije. Su forma más exitosa –a ojos de la política pública– son modelos educativos compensatorios que se muestran, finalmente, mucho más eficientes en la reducción del gasto público educativo y que muestran su mayor éxito en alcanzar ciertos indicadores educativos que han tenido éxito para “medir” la calidad del sistema educativo.

En este contexto, es explicable que muchas prácticas educativas en los términos definidos por muchos grupos indígenas del país no vea tan fácilmente florecer sus prácticas, o al menos, éstas no se dejen modificar fácilmente sólo a través de cambios en las normatividades y discursos que las rigen.

19. En otro escrito (Jiménez, 2010) abordé el tema más específico del enfoque compensatorio en las escuelas interculturales de la DGEI.

Lista de referencias

- Aguirre, G. (1976). *La escuela Rural Mexicana*. Rafael Ramírez. México: SEP Setentas.
- Aguirre, G. & Pozas, R. (1991). *La política indigenista en México* (Tomo II). México: INI-CONACULTA.
- Bertely, M. (1997). Escolarización y etnicidad entre indígenas yalaltecos migrantes. En: M. Bertely & A. Robles (Coords.), *Indígenas en la escuela. Investigación educativa 1993-1995* (pp. 192-203). México: COMIE.
- Bertely, M. (2000). *Familias y niños mazahuas en una escuela primaria mexiquense: etnografía para maestros*. Toluca, México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Colección: Horizontes Alternativos para los Docentes III.
- Brice, S. (1986). *La política del lenguaje en México: de la Colonia a la Nación*. México: INI.
- Caballero, A. & Medrano, S. (1999). El segundo periodo de Torres Bodet: 1958-1964. En: F. Solana, R. Cardiel & R. Bolaños (Coords.), *Historia de la educación pública en México* (pp. 360-402). México: FCE-SEP.
- Cabrera, F. (2002). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En: M. Bartolomé (Coord.), *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural* (pp. 79-104). Madrid: Narcea.
- Cardiel, R. (1999). El periodo de conciliación y consolidación. 1946-1958. En: F. Solana, R. Cardiel & R. Bolaños (Coords.), *Historia de la Educación pública en México* (pp. 327-359). México: FCE-SEP.
- Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe ([CGEIB], 2008). *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*. México: CGEIB-SEP-CDI.
- García, S. (2004). *El Estado-nación y los modelos educativos interculturales: un análisis comparativo de la región purhépecha (México) y la región amazónica (Perú)* (Tesis doctoral ms). Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Antropología y Trabajo Social.
- Gigante, E. (1995). Una interpretación de la interculturalidad en la escuela. Educación intercultural. *Básica. Revista de la escuela y del maestro*, 8, 48-52.
- Gigante, E. (2003). Reconocimiento y atención pedagógica de la diversidad sociocultural. Un recuento comparativo de políticas educativas. En: s/a. *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México* (pp. 63-91). Oaxaca, México: Fondo Editorial IEEPO.

- Hamel, R. (2003). Políticas del lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena. En: s/a. *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México* (pp. 130-167). Oaxaca, México: Fondo Editorial IEE-PO.
- Hamel, R., Brumm, M., Carrillo, A., Loncon, E., Nieto, R. & Silva, E. (2004). ¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 83-107.
- Hernández, R. (1982). Reflexiones en torno al sistema de educación indígena bilingüe y bicultural. En: A. Scanlon & J. Lezama (Comps.), *Hacia un México pluricultural. De la castellanización a la educación indígena bilingüe y bicultural* (pp.113-136). México: SEP.
- Hernández, R. (2000). *La educación para los Pueblos Indígenas de México*. México: SEP-DGEI.
- Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca ([IEEPO], 2002) ¡Bienvenido Maestro! 2002-2003. *Guía para el maestro de nuevo ingreso*. Oaxaca, México: IEEPO.
- Jiménez, Y. (2005). *El rol del enfoque bilingüe intercultural en la Reforma Educativa en Yura, Bolivia* (Memoria de investigación). Cochabamba, Bolivia: PROEIB.
- Jiménez, Y. (2009a). Indeterminación conceptual en las prácticas educativas interculturales: los conceptos de cultura e identidad a examen. En: L. R. Valladares, M.L. Pérez & M. Zárate (Coords.), *Estados Plurales: el reto de la diversidad y la diferencia* (pp. 349-373). México: UAM-Ixtapalapa/Juan Pablos Editor.
- Jiménez, Y. (2009b). *Cultura comunitaria y escuela intercultural: más allá de contenido escolar*. México: Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe-SEP.
- Jiménez, Y. (2010). Los “enunciados” de la escuela intercultural en el ámbito de los pueblos indígenas de México (En prensa). *Desacatos. Revista de Antropología Social*.
- Latapí, P. (1998a). Un siglo de educación nacional: una sistematización. En: P. Latapí (Coord.), *Un siglo de educación en México* (Tomo I, pp. 21-42). México: CONACULTA-FCE.
- Latapí, P. (1998b). Perspectivas hacia el siglo XXI. En: P. Latapí (Coord.), *Un siglo de educación en México* (Tomo II, pp. 417-436). México: CONACULTA-FCE.

- Lezama, J. (1982). Teoría y práctica en la educación bilingüe. En: A. P. Scanlon & J. Lezama, *Hacia un México pluricultural. De la castellanización a la educación indígena bilingüe y bicultural* (pp. 155-181). México: SEP.
- Lomnitz-Adler, C. (1995). *Las salidas del laberinto. Cultura e ideología en el espacio nacional mexicano*. México: Joaquín Mortiz-Planeta.
- Marroquín, A. (1977). Balance del Indigenismo. Informe sobre la política indigenista en América [Ediciones Especiales]. México.
- Martínez, F. (2001). Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001. *Revista Iberoamericana de Educación*, 27. Recuperado de <http://www.campus-oei.org/revista/rie27a02htm>.
- Matute, A. (1999). La política educativa de José Vasconcelos. En: F. Solana, R. Cardiel & R. Bolaños (Coords.), *Historia de la educación pública en México* (pp. 166-182). México: FCE-SEP.
- Mejía, R. (1999). La escuela que surge de la Revolución. En: F. Solana, R. Cardiel y R. Bolaños (Coords.), *Historia de la educación pública en México* (pp. 183-233). México: FCE-SEP.
- Morales, S. (1998). La educación indígena, especial e inicial: de "modelos complementarios" a estrategias claves para reivindicar la igualdad en la diferencia. En: P. Latapí (Coord.), *Un siglo de educación en México* (Tomo II, pp. 141-172). México: CONACULTA-FCE.
- Moya, R. (1998). Reformas educativas e interculturalidad en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 105-187.
- Muñoz, H. (1998). Los objetivos políticos y socioeconómicos de la Educación Intercultural Bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 31-50.
- Muñoz, H. (2002). Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la sociedad: ¿paralelos o convergentes? En: F. J. García Castaño, A. Granados, A. Braud, P. Mena & A. Ruiz (Coords.), *Rumbo a la interculturalidad en educación* (pp. 25-62). México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa/UPN-Oaxaca/UABJO.
- Pedró, F. & Rolo, J. (1998). Los Sistemas Educativos iberoamericanos en el contexto de la globalización. Interrogantes y oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 257-289.
- Peña de la, G. (1981). *El aula y la férula. Aproximaciones al estudio de la educación. Michoacán*. México: El Colegio de Michoacán.
- Peña de la, G. (1998). Educación y cultura en el México del siglo XX. En: P. La-

- tapí (Coord.), *Un siglo de educación en México* (Tomo I, pp. 43-83). México: CONACULTA-FCE.
- Rebolledo, N. (1997). La educación indígena. Entre la educación nacionalista y la antropología aplicada En: M. Bertely y A. Valle (Coords.), *Indígenas en la escuela. Investigación educativa 1993-1995* (pp. 15-34). México: COMIE.
- Sotelo, J. (1999). La educación socialista. En: F. Solana, R. Cardiel & R. Bolaños (Coords.), *Historia de la educación pública en México* (pp. 234-326). México: FCE-SEP.
- Varese, S. (1982). Notas para una discusión sobre la educación bilingüe y bicultural en Latinoamérica. *América Indígena*, XLII (2), 301-314.