

## **¿Bicultural o intercultural? el Discurso oficial y su apropiación por parte de los maestros indígenas**

*Guadalupe Tinajero Villavicencio*

**E**n México, la Educación Bilingüe Bicultural (EBB) y la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) son dos de las propuestas más significativas para la educación indígena. Aunque fueron prefiguradas en los lineamientos de políticas de los gobiernos en turno, también son resultado de las luchas reivindicativas de las comunidades y organizaciones indígenas que han pugnado durante décadas por su derecho a la educación y el respeto hacia sus particularidades culturales. El contexto político y educativo en el que se formularon dichas propuestas dista de ser similar, al igual que la base conceptual desde la cual se construyeron; sin embargo, ambas afrontaron una realidad similar: la escuela indígena con su historia de castellanización, de asimilación, precariedad en su funcionamiento y escasa formación de sus maestros. Como señala Moya (1998) no siempre los desarrollos conceptuales, jurídicos y técnicos tienen una correspondencia exacta con la realidad en la que operarán.

Reiteradamente los programas nacionales para el ámbito educativo de las dos últimas décadas, en los cuales se resume el Discurso para la acción educativa hacia la población en general y para los grupos étnicos en particular, han insistido en la equidad, la justicia social, el indigenismo de participación y el respeto a la diversidad lingüística y cultural (Secretaría de Educación Pública, SEP 1988, 1995, 2001, 2007); no obstante, las cifras educativas del sistema de educación indígena son una muestra de la diferencia que se construyó entre la población indígena y no indígena mediante las políticas instrumentadas.

Los datos disponibles muestran contrastes entre los indicadores provenientes de la población indígena y la no indígena: el analfabetismo de la población indígena (22.1%) triplica el porcentaje aceptado a nivel nacional (7.63%) (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, INEE, 2006) y los índices de deserción (3%) y de reprobación (8.4%) de la educación primaria indígena duplican los porcentajes a nivel nacional (1.5% y 4.2%, respectivamente). También la eficiencia terminal es menor (82.2%) que la reportada por las escuelas regulares (91.7%) (SEP/Dirección General de Educación Indígena, 2008). En relación con los resultados que arrojan las pruebas estandarizadas para medir el logro educativo en las áreas de matemáticas y español, en 2007 el INEE reportó que los estudiantes de las escuelas indígenas obtuvieron los puntajes más bajos de toda la primaria: en la escuela indígena 42.4% de los alumnos se situaron por debajo del nivel básico de competencia en el área de español, dado que su lengua materna es otra; en cambio, sólo 10.6% de los estudiantes de las escuelas primarias urbanas se ubicaron en ese rango (Martínez Rizo, 2008).

Estos resultados bien pueden relacionarse con la organización de las escuelas indígenas. A diferencia del sistema de educación regular, en donde las escuelas, en la mayoría de los casos, son de organización completa, esto es, que cada grado escolar es atendido por un maestro, en el subsistema de educación indígena se encuentra que de nueve mil 881 centros escolares, sólo 22% son de organización completa, el resto son atendidos por uno, dos, tres, cuatro o cinco docentes.

A pesar de los indicadores tan desalentadores, en los últimos años hubo crecimiento en el sistema de educación indígena: la matrícula de educación primaria se incrementó en el periodo de 2000 a 2007, pasando de una atención de 781,460 niños a 838,683. En esos mismos años, el crecimiento de la planta docente fue de 11.2% y en relación a los planteles escolares se crearon mil 192 escuelas para llegar a nueve mil 881 (SEP/Dirección General de Educación Indígena, 2008).

Es evidente que este crecimiento no ha resuelto los añejos problemas de esta modalidad, sobre todo, aquéllos vinculados a la calidad del servicio. Se puede suponer que se consideró que la ampliación de la cobertura resolvería el rezago educativo, pero en función de la tasa de eficiencia terminal y de la de deserción y reprobación —las cuales son más altas en la escuela primaria indígena que en la no indígena— se infiere que persiste el fracaso escolar de algunos niños en la escuela indígena. Entre las razones que aducen las autoridades educativas para afirmar la ausencia de calidad, se encuentra la falta de preparación de los docentes indígenas (Rebolledo, 2001; Schmelkes, 2006).

La profesionalización docente no es un tema intrascendente. Con la finalidad de atender la modalidad en sus inicios, y ante la falta de maestros indígenas, el gobierno promovió el ingreso al magisterio de indígenas con sólo educación básica, siempre y

cuando fueran hablantes de la lengua del grupo que atenderían. Respecto a su habilitación como maestros, su formación inicial ha consistido en un curso de inducción a la docencia en el medio indígena que, a juicio de Dietz (2000: 5) “constituye el primer peldaño de la carrera magisterial”. Una vez dentro del magisterio, los maestros se comprometen a continuar estudios superiores. El ingreso al magisterio en el subsistema de educación indígena a través de estos criterios ha prevalecido por largo tiempo y, al revisar cifras relativas al perfil de los docentes y directores de primaria, se encuentra que 14.75% del profesorado en servicio cuenta con estudios de Normal o Normal Superior y otro 15% con estudios terminados de licenciatura o posgrado; el resto, con diferentes porcentajes, reporta una formación académica que va desde primaria incompleta hasta estudios de bachillerato (SEP/Dirección General de Educación Indígena, 2008).

Este capítulo tiene como propósito dar a conocer cuál ha sido la apropiación, por parte de los maestros indígenas, de valores, creencias e identidades sociales derivadas del Discurso que denominamos indigenista u oficial. Los resultados que se presentan son producto de dos estudios realizados en diferentes momentos. El primero lo realicé en 1994 cuando operaba la propuesta bilingüe bicultural. Entrevisté a 24 maestros mixtecos, la mayoría de ellos fundadores de las primeras escuelas primarias indígenas en el Valle de San Quintín, Baja California. El estudio persiguió ubicar las perspectivas pedagógicas de los docentes indígenas y permitió conocer la apropiación del Discurso oficial por parte de los maestros, así como su valoración sobre la propuesta bilingüe bicultural. El segundo estudio lo llevé a cabo en 2008, y nuevamente, entrevisté a los maestros de la muestra inicial que aún continuaban en la zona con la finalidad de explorar, ahora, su visión sobre la propuesta vigente: la intercultural bilingüe.

El análisis inductivo (Lofland, 1971 en Martínez, 1996) de las entrevistas permitió una elaboración categorial de las opiniones que tienen los docentes sobre las propuestas pedagógicas con las cuales han trabajado, así como reconocer qué elementos y conceptos han incorporado en dicha elaboración provenientes de los textos discursivos elaborados por espacios de trabajo —como el subsistema de educación indígena—, y agencias gubernamentales indigenistas.

## **Discurso e identidades**

Ge e establece una distinción importante entre discurso con minúscula y Discurso con mayúscula. En su primera acepción, alude a cadenas de lenguaje que tengan sen-

tido —tales como los informes, argumentos, ensayos, etc.—, y la segunda la utiliza para hacer referencia a aquello que es más que mero lenguaje (Gee, 2002). De esta manera, el discurso forma parte del Discurso. Una amplia definición de la segunda acepción es:

Una asociación socialmente aceptada de formas de utilizar el lenguaje; otras expresiones simbólicas y ‘artefactos’, de pensar, sentir, creer, valorar y actuar que pueden utilizarse para identificarse uno mismo como miembro de un grupo socialmente significativo o ‘red social’, o para indicar (que uno está desempeñando) un ‘papel’ socialmente significativo (Gee, 2002: 144).

Además de lo que implica esta definición, este autor anota una serie de observaciones que permiten situar la importancia de este concepto y su valor como recurso analítico. Para Gee (2002), el Discurso es intrínsecamente ideológico; se resiste a la crítica externa, pero a la vez define lo que considera como crítica aceptable. De igual manera, el Discurso define posiciones en relación con otros Discursos y margina puntos de vista y valores fundamentales de esos otros Discursos. Por último, los Discursos, para este autor, “están íntimamente relacionados con la distribución del poder social y la estructura jerárquica de la sociedad” (Gee, 2002: 145).

Es conveniente resaltar que los Discursos no sólo definen posiciones, sino también permiten el reconocimiento de las identidades. Desde la antropología, se ha definido un grupo étnico como un conjunto estable de individuos que determinan entre sí vínculos de identidad social, a partir de que se asumen como una unidad política —real o virtual, presente o pasada— que tiene derecho exclusivo al control de un universo de elementos culturales que se consideran propios (Bonfil, 1987). En este sentido, la identidad no es atribuible en sí, sino es un producto de la relación preexistente del grupo con una cultura propia, que actúa como un núcleo de cultura autónoma, o de matriz cultural, que da sentido al total de los elementos culturales, permitiendo la existencia del grupo como una entidad étnicamente diferenciada (Pérez Ruiz, 1990).

Es decir, la identidad se desarrolla dentro de una determinada cultura y, por ello, debe entenderse como “el espacio de valores compartidos, lugar de reconocimiento, de intereses y afinidades de saberes colectivos” (Paquet Sévigny, 1991 en Gómez Mont, 2005: 102). Además, la identidad no puede ser considerada como algo estático, al contrario, ésta se forma y renueva en función de los cambios que imperan en la sociedad y en correlación con otros factores, entre ellos, la migración.

En efecto, la identidad hace referencia a que podemos ser reconocidos como un tipo de persona en un contexto dado (Gee, 2002); en este sentido, las personas llegan

a asumir múltiples identidades conectadas a sus actos en la sociedad. Gee señala cuatro categorías para analizar la identidad: natural, institucional, discursiva y por afinidad. La primera hace referencia a las características naturales de las personas; la segunda es otorgada por las instituciones de poder, es ante todo una posición, por ejemplo ser maestro. La tercera se revela como un rasgo individual en juego o diálogo con otros individuos; por último, la identidad por afinidad se marca como aquella que se practica cuando se construyen relaciones sociales sobre intereses específicos, basados en la experiencia.

Así, se puede decir que el Discurso indigenista que se construyó con la instauración de los gobiernos emanados de la Revolución mexicana creó, produjo y reprodujo “ciertos tipos de personas” (Gee, 2002): los maestros indígenas. En este orden de ideas, el Discurso indigenista, concebido como un Discurso de la esfera pública, ha sostenido por mucho tiempo una serie de creencias en torno a los indígenas mexicanos y al tipo de educación que deben recibir los niños indígenas; además, sobrepuso una visión de integración a costa de la diversidad existente desde una posición jerárquica. Este Discurso creó un sentido que, los oyentes, en sus propios contextos sociales y políticos, han hecho suyo de formas diversas, siempre marcados por los valores que enarbolan.

Por lo anterior, consideramos que los espacios de trabajo, como el subsistema de educación indígena, “producen una serie de prácticas sociales relacionadas que configuran un Discurso” (Gee, 2002: 47); y en ese sentido es válido cuestionar: ¿Los maestros comparten la perspectiva enunciada en el Discurso sobre la educación indígena?, ¿cómo han cumplido con su papel de maestro indígena?, y ¿cuáles son los cambios que observan los maestros en el sistema de educación indígena a raíz de la nueva propuesta pedagógica?

## **El Discurso indigenista, entre la integración excluyente y la participación inclusiva**

Por mucho tiempo, la postura que se derivó del Discurso elaborado por los gobiernos emanados de la Revolución mexicana cobijó una variada sucesión de acciones integracionistas dirigidas hacia los grupos étnicos, y a la escuela se le concedió un papel preponderante para la implementación de dichas políticas. A pesar de que a partir de la década de los treinta, el Discurso incorporó cuestiones relativas al respeto de la dignidad y cultura indígena, así como el reconocimiento de la importancia de las lenguas autóctonas en etapas iniciales de la enseñanza, las acciones instrumentadas se

encaminaron hacia: “la unificación lingüística del país para conformar [una] identidad idiomática y cultural única y homogénea” (SEP/Dirección General de Educación Indígena, 1986: 28). En términos generales:

... las campañas de castellanización que tuvieron lugar durante las primeras décadas de este siglo [xx] en distintos países de la región tuvieron como fin precisamente contribuir a la uniformización lingüístico cultural como mecanismo que contribuyera a la conformación y/o consolidación de los Estados nacionales latinoamericanos. Para un proyecto tal, la diversidad era considerada un problema que era preciso superar o erradicar (López, 2001: 4-5).

Si bien se pregona el respeto a la diversidad étnica y se reconocían múltiples lenguas, éstas fueron consideradas un impedimento que debía ser contrarrestado a través de la escuela: la institución escolar fue concebida y utilizada como un instrumento para la integración de los indígenas a la sociedad nacional (Greaves, 1999). El Discurso indigenista integracionista se nutrió, sobre todo, de las concepciones antropológicas que pugnaban, desde una perspectiva de la unidad u homogeneidad nacional, por un acortamiento de los ámbitos de pluralidad (Díaz Polanco, 1992). Aguirre Beltrán (1978), funcionario gubernamental e impulsor de políticas nacionales para la población indígena, sostenía que México no surgió a la vida independiente como una nación homogénea debido a la presencia de dos grupos social y culturalmente opuestos: el ladino y el indígena. Para este autor, los movimientos y cambios sociales del siglo xx, limitaron esta situación dual o plural sólo a ciertas áreas que él denominó “regiones de refugio”, en las cuales indios y ladinos convivían en una peculiar simbiosis socioeconómica, cultural y política.

Teóricamente, este autor se apegó a los postulados del relativismo cultural. Sin embargo, pueden marcarse ciertas contradicciones en el uso y aplicación de los mismos:

La aceptación de ese relativismo cultural impide que la acción implementada se lleve a efecto con el debido respeto a la persona y a la sociedad nativa, y de este modo por irreflexivas, provoquen un shock cultural con el consecuente quebrantamiento de los ideales, instrumentos de control social y sistemas de seguridad que dan sentido de supervivencia de grupo. Pero este relativismo cultural tampoco ha de inhibir la acción, hasta el extremo de considerar que no se debe intervenir en las formas de vida propias de la cultura de la humanidad (Aguirre Beltrán, 1978: 96).

En esta aseveración se perfilan las contradicciones entre el Discurso indigenista y las acciones hacia los grupos étnicos. En efecto, los propósitos implícitos eran esos: intervenir en las formas de vida, suministrándole a las comunidades los medios para

que las modificaran y así concurrieran a la integración nacional. Este autor fue enfático ya que señaló que la acción indigenista, por ningún motivo “debería tender al fortalecimiento de los valores [...] de las comunidades indígenas” (Aguirre Beltrán, 1978: 112).

Los indigenistas de la vertiente integracionista, entre ellos Aguirre Beltrán, destacaron siempre lo acertado de la fundamentación teórica de las prácticas indigenistas, es decir, los soportes teóricos de la acción y la práctica misma. Pero, a juicio de Díaz Polanco (1992), “el integracionismo puede ser caracterizado como un eclecticismo pragmático que toma lo que le conviene de las más diversas y dispares teorías, sin entrar en minuciosidades sobre la especificidad de los enfoques adoptados” (Díaz Polanco, 1992: 96).

En la década de los setenta, desde la academia, emergieron críticas que impugnaron la postura teórica y las prácticas promovidas por el Discurso indigenista. González Casanova (1971), a partir del concepto de colonialismo interno, ofreció otra visión y explicación de la persistencia del problema indígena, rechazando, en primera instancia, tal problemática como regional y otorgándole un alcance nacional y una naturaleza política. Desde este punto de vista, el colonialismo interno no era un fenómeno internacional, sino al contrario, sostuvo que acontecía al interior de una misma nación en la medida en que en ésta existía una heterogeneidad étnica, lo que había provocado que determinadas etnias se hubieran ligado a grupos y clases dominantes y otras con los dominados. Para él, el problema indígena era esencialmente un problema de colonialismo interno. Concibió a la comunidad indígena como una colonia al interior de la nación y esta comunidad presentaba a su vez, las características de una sociedad colonizada (González Casanova, 1971). La cuestión étnica, argumentó, tenía alcance nacional; no era una cuestión que sólo involucrara a los indígenas, sino también a aquellos incorporados a la cultura nacional. Este nuevo planteamiento resultó polémico en su momento, ya que contradecía las tesis y las prácticas que el gobierno había impulsado en décadas anteriores.

Esta argumentación puso en tela de juicio el Discurso oficial; produjo modificaciones en materia de atención a las comunidades indígenas y, de manera particular, en las acciones educativas. Aunque desde finales de la década de los veinte se impulsaron diversos proyectos para la formación de maestros bilingües —con distintos resultados (Dietz, 2000; Loyo, 1999)—, y a partir de 1965 se creó un Sistema Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües, sería hasta 1978, con el establecimiento de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), que se organizó un espacio institucional en donde hubo cabida para grupos de profesionistas indígenas. La constitución de este espacio debe atribuirse al contexto de movilizaciones de los maestros indígenas de la década de los setenta que culminó en la formación de la

Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A.C (ANPIBAC). La Alianza tuvo un papel preponderante en el desarrollo de la propuesta bilingüe (Dietz, 2000) que el gobierno asumió como propia.

No hay duda que con la creación de la DGEI, el Discurso oficial definió una nueva posición con respecto a las políticas instrumentadas hasta ese momento: se pasó de una política integracionista a una política en donde figuraba la participación y en la cual se involucraba de manera formal a los directamente afectados. El Discurso hacia las comunidades indígenas inicia su reconfiguración al incorporar conceptos como participación, desigualdad social, bilingüismo y biculturalidad; conceptos que se convierten en los ejes rectores de muchas de las acciones instrumentadas durante gran parte de la década de los ochenta e inicios de los noventa.

En esta tónica, el Discurso oficial define una nueva postura al sostener que: “Los pueblos indígenas no son el objeto de un esquema de desarrollo definido externamente sino son los sujetos de su propio desarrollo. La acción pública debe concurrir con recursos económicos y técnicos que apoyen las definiciones y lineamientos escogidos por los sujetos del desarrollo” (Instituto Nacional Indigenista, INI, 1992: 50-51). Así, este renovado Discurso se muestra como contrario y crítico del integracionismo —el cual operó más de cinco décadas—, y propone, en teoría, una acción indigenista de justicia social, rechazando todo paternalismo estatal.

## **El viraje, nuevos ordenamientos para la diversidad**

A la par de esta renovación conceptual en el Discurso oficial indigenista, las autoridades nacionales impulsaron una serie de modificaciones a las normas jurídicas y constitucionales que se concretaron en 1992: el Artículo 4º constitucional fue reformulado reconociendo la composición pluriétnica de la sociedad mexicana. No obstante, este reconocimiento de los derechos lingüísticos y culturales de aproximadamente 12% de la población (Comisión Nacional de los Pueblos Indígenas, 2001), se vio cuestionado por el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional de 1994, movimiento que encarnó la injusticia social y la exclusión de la que habían sido objeto los grupos indígenas.

A partir de esa fecha que coincide con el período de gobierno 1994-2000, no sólo se debatió en diferentes foros el derecho de los pueblos indígenas, sino que la firma de los *Acuerdos de San Andrés* con el ejército zapatista obligó al gobierno central a replantear algunos aspectos de las acciones que se habían impulsado en el ámbito educativo, ya que dichos *Acuerdos* y la legislación de los derechos y cultura indígenas

supone, entre otras cosas, asegurar que los indígenas reciban una educación que respete y aproveche saberes y tradiciones (Rebolledo, 2001). En efecto, el movimiento zapatista y el rechazo de la sociedad civil al tratamiento por parte del gobierno mexicano del conflicto en Chiapas abonaron a la discusión y al replanteamiento de la óptica desde la cual se habían configurado las políticas hacia las comunidades indígenas, y por ende el Discurso oficial. A pesar de que en él se incluía la aceptación plural de la sociedad y la posibilidad de los grupos étnicos de conservar su cultura e identidad, en la práctica se había relegado a los indígenas a una invisibilidad (López, 2001) en todos los ámbitos.

La postura del movimiento zapatista se incorporó a los textos discursivos oficiales al señalar que la atención para los grupos indígenas debía adaptarse a sus necesidades, demandas y condiciones de cultura y de lengua. Sin embargo, el cambio más sobresaliente en el Discurso oficial consistió en su convocatoria a la sociedad en general, al argumentar que era necesario “combatir las formas manifiestas y encubiertas de racismo y promover una justa valoración de la contribución de los pueblos indios a la construcción histórica de la nación” (SEP, 1995: 47). El Discurso oficial apuntaba hacia el establecimiento de relaciones interculturales en el contexto nacional.

Esta visión apenas enunciada se retomaría con el cambio de partido político en el gobierno en 2000, aunque no de manera inmediata. El problema de los indígenas, nuevamente, se vinculó con la pobreza en la que vivían la mayoría, y no con la diversidad, y desde esa perspectiva la salida posible que se preveía era la solución de los problemas económicos, mediante el apoyo gubernamental, pero sin el otorgamiento de derechos políticos (Rebolledo, 2001). La nueva dimensión de la cuestión de la inequidad construida dentro de la interacción de la población indígena y el Estado mexicano que fue puesta en tela de juicio por el movimiento zapatista, así como su programa político que vinculaba las demandas étnicas y políticas con una ciudadanía democrática sin exclusiones (Torres, 2008), fue abordada con una visión reduccionista y, como en el pasado, ateniéndose a plantear soluciones de corte indigenista.

En ese tenor, la propuesta para el tratamiento de la cuestión indígena se limitó a la creación de una Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas y para atender la educación de los grupos indígenas se incluyó una Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, oficina gubernamental que tiene, entre otras funciones:

El asesoramiento en la formulación, implantación y evaluación de programas innovadores de educación intercultural bilingüe en materia de modelos curriculares que atiendan la diversidad; la formación de personal docente, técnico y directivo; el desarrollo y difusión

de las lenguas indígenas, la producción regional de materiales en lenguas indígenas, y la realización de investigaciones educativas (Hernández, 2003 en Aguilar Nery, 2004: 46).

De hecho, ha sido esta Coordinación la que ha desarrollado e instrumentado el enfoque intercultural bilingüe en la educación. Las autoridades mexicanas han insistido en que este enfoque debe prevalecer en el sistema educativo. Si bien parten del reconocimiento de la multiculturalidad actual debido, al menos, a dos condiciones: la globalización y la diversidad biológica, consideran que dicho concepto es ante todo descriptivo, en la medida que sólo marca que en determinado “territorio coexisten grupos con culturas distintas” (Schmelkes, 2005: 5), pero que dicho concepto no atañe a la relación entre las culturas, no califica esa relación, y al no hacerlo, admite relaciones de explotación, discriminación y racismo. Por ello, argumentan, es más pertinente utilizar el concepto de interculturalidad, ya que refiere una relación entre grupos culturales diferentes, y en ese sentido no es descriptivo, sino se trata, en teoría, de una relación entre iguales; pero se lee como una aspiración: “La interculturalidad no admite asimetrías, es decir, desigualdades entre culturas mediadas por el poder, que benefician a un grupo cultural por encima de otro u otros. Como aspiración, la interculturalidad forma parte de un proyecto de nación” (Schmelkes, 2005: 5).

Es necesario destacar que el Discurso político y pedagógico que emerge a partir de la incorporación de la noción de interculturalidad se institucionaliza a través de una serie de ordenamientos y dispositivos legales (leyes, normas, convenios y declaraciones). Desde 1992 se había incorporado una adición en la Constitución de nuestro país que reconocía que la nación mexicana tenía una composición pluricultural sustentada en sus pueblos indígenas. En los cambios realizados en 2001 se reafirma dicha convicción y para el campo educativo se subraya que para “abatir las carencias y rezagos que afectan a los pueblos y comunidades indígenas [las] autoridades tienen la obligación de garantizar e incrementar la educación bilingüe intercultural” (Art. 2, Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2001).

## **Propuesta para la emancipación: la educación bilingüe bicultural**

Desde 1985 los maestros indígenas incorporados a la administración pública (DGEI), con el apoyo de profesionistas interesados en el campo de la educación indígena, elaboraron una serie de documentos de trabajo y propuestas donde plantearon un nuevo modelo para la educación indígena. Entre los objetivos que anotaron para los servicios y actividades a desarrollar, sobresalían: la ampliación de la atención educativa a la totalidad de la población indígena del país, la extensión de los actuales

servicios del preescolar bilingüe, primaria bilingüe-bicultural, albergues escolares, apoyo radiofónico bilingüe, investigación y producción de materiales didácticos, gramáticas de lenguas indígenas y el reforzamiento de los programas de licenciatura universitaria para indígenas en etnolingüística y pedagogía.

La propuesta fue bastante profunda, y al mismo tiempo sumamente crítica, en cuanto al diagnóstico de la situación educativa de los niños indígenas. Se reconoció la escasa preparación y militancia de los maestros bilingües y el conflicto de identidad étnica y de lealtad que vivían; la insuficiente calidad y la irrelevancia cultural de los materiales pedagógicos; los altos índices de reprobación, deserción escolar y la baja eficiencia terminal de la escuela indígena; así como el conflicto lingüístico y cultural agudizado por un sistema educativo incongruente, la mayoría de las veces, con la realidad de las comunidades étnicas (Varese, 1987; SEP/Dirección General de Educación Indígena, 1986).

¿Qué es lo que persiguió la propuesta bilingüe bicultural? Brevemente se puede apuntar que se proyectó el desarrollo de la lectoescritura y la estructura gramatical de las dos lenguas, la propia y el castellano; y la incorporación del aspecto bicultural —cultura materna: filosofía, valores y objetivos indígenas—, tanto en el contenido como en los métodos pedagógicos. Uno de los matices importantes era “que si la lengua materna se usaba como ‘puente’ para pasar a la lengua mayoritaria, también la cultura propia permitiría [ese] tránsito” (Moya, 1998: 5). Para lograr lo anterior se diseñaron materiales específicos en las lenguas que se atenderían.

No hay duda que tanto el bilingüismo como la castellanización han sido el eje y la problemática de la educación indígena. La propuesta bilingüe bicultural trató de superar la castellanización; sin embargo, a juicio de Hernández (1997 en García, 2004) cayó en contradicciones y reproducciones. Para Gigante (2004), los obstáculos que se presentaron se sitúan en la construcción tanto del currículo como en las propuestas de trabajo para los maestros en las escuelas. Una de estas dificultades se relaciona con la amplitud de las demandas planteadas a las escuelas del nuevo subsistema: uso de dos lenguas, inclusión de la cultura —cosmovisión, valores, contenidos— y atención a múltiples necesidades sociales y económicas en una perspectiva de emancipación. Otra dificultad tiene que ver con la exigencia hacia los maestros para que asumieran su identidad étnica y la transmitieran a sus alumnos. Una tercera se refiere a la incorporación de los conceptos de lengua, cultura y etnia en la propuesta misma, conceptos de diferente naturaleza y alta dificultad en el trabajo pedagógico. Aunado a ello, la autora considera que se le otorgó una importancia política e ideológica a los fundamentos de la educación indígena, pero que hubo falta de trabajo conceptual por parte de los docentes sobre las nociones medulares explícitas en la propuesta, tales como cultura, educación bilingüe, bicultural y particularmente la de identidad étnica.

Finalmente, afirma que hubo ausencia de una perspectiva pedagógica que apuntalara este exigente proyecto (Gigante, 2004).

La propuesta era legítima, ya que reunía muchas de las aspiraciones de los directamente involucrados y configuraba un proyecto educativo a largo plazo (Muñoz, 2002); no obstante, debe señalarse que no fueron contempladas las cuestiones de operatividad de dicha propuesta. Luego de múltiples proyectos para integrar a los indígenas a costa de la pérdida de su identidad étnica, se pretendió un viraje completo. Pero, como señala Gigante, los cambios previstos eran excesivos y no fue posible llevarlos a la práctica debido a los estrechos márgenes institucionales, y si se considera el factor humano —la precaria formación de los docentes indígenas—, era hasta cierto punto evidente que la propuesta se convirtiera en letra muerta. Si bien la instrumentación de la propuesta bilingüe bicultural puede ser considerada como una conquista del movimiento indígena y la conformación de un Discurso emergente desde el espacio institucional, ésta no consiguió superar las deficiencias de las propuestas anteriores (castellanizantes), sobre todo por la ausencia de profesorado capacitado.

Los docentes que tradicionalmente han atendido el medio indígena, si bien se reconocen como pertenecientes a su grupo, y en muchos casos son hablantes de la lengua, han contado con escasos espacios de formación profesional. Además muchos de ellos fueron sujetos de la escuela integracionista castellanizadora. Así, la propuesta no sólo fue difícil de llevar a cabo por las condiciones de los sujetos involucrados —profesores hablantes, no hablantes o docentes con estudios superiores o con estudios básicos—, sino que los resultados no fueron cercanos a los esperados. Se reconoce, por ejemplo, que el enfoque no logró plasmarse en el aula y que hubo una exclusión de los contenidos culturales indígenas, prevaleciendo la visión monocultural de la cultura mexicana (Moya, 1998). Y por otra parte, si bien se recurrió a la noción de rescate y valoración de las lenguas indígenas, lo cierto es que en la práctica era difícil de llevar a cabo tomando en cuenta que muchos de los docentes ya no son hablantes de la lengua o quienes sí lo son no necesariamente están alfabetizados en ella (López y Viveros, 2003), o se da el caso de maestros hablantes alfabetizados que no enseñan a niños de su grupo étnico, como en el caso de los maestros de San Quintín, Baja California, ya que atienden a alumnos provenientes de diferentes estados de la República y de orígenes étnicos diversos.

## **Propuesta para la diversidad: la educación intercultural bilingüe**

Aunque las propuestas interculturales no son de reciente cuño, ya que se reconoce su discusión en el ámbito de las ciencias sociales desde hace más de tres décadas (Abram, 2004; Comboni, 2003, López, 2001), lo cierto es que la utilización del concepto en el Discurso oficial en algunos países es reciente (Aguilar Nery, 2004). En México se pueden establecer dos fechas: 1999 y 2000. En la primera se distribuye una propuesta para el subsistema de educación indígena llamada educación intercultural bilingüe (SEP/Dirección General de Educación Indígena, 1999) y la segunda se puede marcar como el inicio de su utilización en el discurso político y educativo dirigido hacia las poblaciones autóctonas (SEP, 2001).

A pesar de que hay una fecha precisa para señalar la entrada en vigor de la propuesta educativa (1999), el enfoque intercultural bilingüe había sido adoptado años atrás por la Dirección General de Educación Indígena, tanto en sus lineamientos curriculares como en los programas de formación de maestros (Gigante, 2004; Aguilar Nery, 2004). La incorporación del concepto en el Discurso indigenista hacia los grupos étnicos se relaciona con el hecho de que a finales del siglo pasado, los movimientos indígenas emergieron con mayor fuerza (el movimiento zapatista es ejemplo de ello). De hecho, los organismos internacionales también abonaron sobre dicha situación al mostrar “mayor sensibilidad frente a los pueblos indígenas” (Abram, 2004: iv). El Banco Interamericano de Desarrollo incluyó a los indígenas como uno de sus grupos metas en el Plan de Acción para la Inclusión Social de 2001. En este marco, se sostiene que los gobiernos nacionales también son “sensibles” a las posturas enmarcadas en documentos producidos por los organismos internacionales. La inclusión es un elemento clave en la elaboración de las políticas actuales para el sector educativo.

Así, a partir de 1999 y con mayor ímpetu desde 2001, se oficializa el Discurso político y pedagógico intercultural bilingüe en nuestro país. A diferencia del Discurso bilingüe bicultural, la incorporación del concepto de interculturalidad parte de consideraciones distintas, entre ellas, se asume la diversidad no como una barrera sino como un recurso (Moya, 1998). Así, la interculturalidad desde esta perspectiva hace referencia no sólo al reconocimiento de la diversidad cultural, sino a la incorporación plena de las poblaciones autóctonas en las decisiones nacionales. Las autoridades educativas mexicanas han insistido que “la interculturalidad forma parte de un proyecto de nación” (Schmelkes, 2005: 5).

La interculturalidad, como concepto y como aspiración del proyecto de nación, pone énfasis en el reconocimiento, la valoración y la potencialidad de la identidad

como mexicanos. En teoría supone un diálogo de iguales. Conceptualmente, el término se definió de la siguiente manera:

Se entenderá por educación intercultural aquella que reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística; promueva el respeto a las diferencias; procure la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que atiendan la búsqueda de libertad y justicia para todos (SEP/Dirección General de Educación Indígena, 1999: 1).

De igual manera que en el ámbito político, la definición que enmarca la actual propuesta educativa coloca el énfasis en la diversidad, tanto en su reconocimiento como en su atención, al tiempo que señala que deben erradicarse las formas de enseñanza homogeneizante. Esta afirmación crítica implícitamente décadas de política indigenista integracionista y reconoce que los grupos étnicos habían estado en condiciones de desigualdad en relación con el resto de la sociedad mexicana. Si es así, entonces es imposible desligar los planteamientos políticos educativos de las contradicciones sociales en las que emergieron, y en ese sentido es impostergable reelaborar otro tipo de relaciones sociales y políticas, en las cuales los grupos indígenas tengan respuesta no sólo a sus demandas educativas sino también a las de índole político, económico y social.

La noción de interculturalidad ha tenido un mayor impacto en el ámbito educativo y en la formación del profesorado del sistema indígena, aunque dicha noción adquiere diferentes connotaciones entre el profesorado indígena (Aguilar Nery, 2004). La propuesta en conjunto tiene la virtud de promover una educación intercultural en todo el sistema de educación básica y, de manera particular, promover el bilingüismo de mantenimiento en las escuelas del sistema de educación indígena. No obstante, este segundo aspecto es el que se cuestiona, ya que su materialización depende del grado de bilingüismo del profesorado, de la comunidad, de los materiales de apoyo otorgados para los profesores y de las posturas de los docentes respecto a la propuesta misma.

## Contexto del estudio

En Baja California, en 1983, se inició la atención a niños de hijos de trabajadores migrantes indígenas. La mayor demanda del estado se concentró en el Valle de San Quintín, que ha sido un polo de atracción para trabajadores migrantes, la mayoría indígenas. En las dos últimas décadas del siglo xx, esta región agroexportadora expe-

rimentó cambios en el padrón de movilidad de los migrantes (Velasco, 2007). Estos trabajadores iniciaron un proceso de asentamiento en la región: de llegar a laborar temporalmente y vivir en campamentos pertenecientes a los dueños de los campos agrícolas, pasaron a radicar y fundar colonias en la región del Valle. A finales de la década de los setenta, ya se tenía conocimiento de poblados de oaxaqueños cercanos a los campos de cultivo (Velasco, 2003 en Franzoni, 2006).

En el Valle de San Quintín pueden diferenciarse dos tipos de asentamientos de la población migrante: los campamentos, donde los trabajadores habitan durante su contrato de trabajo; y las colonias, las cuales han sido fundadas en diferentes momentos y por diferentes grupos étnicos. En 1991, a través de un estudio realizado por el INI con fondos del Programa Nacional de Solidaridad (PRONASOL), se encuestó a jornaleros agrícolas para reconocer su composición étnica. En los campamentos se encontró que los mixtecos representaban 60.28%, los zapotecos 22.32%, los triquis 10.44%, los purépechas 1.39% y el porcentaje restante (5.57) otras etnias. En las colonias, en cambio, 82.62% de sus pobladores eran mixtecos. Eso mostró que se había dado un asentamiento mayoritario de miembros de esa etnia (INI/PRONASOL, 1992). Velasco (2007) señala que, en la actualidad, la composición étnica de los campamentos y colonias presenta diferencias importantes. En 2003 sólo 34% de la población asentada en campamentos era indígena y casi todos declararon ser bilingües, la edad de los trabajadores fluctuaba entre 15 y 35 años de edad. En cambio, 86% de la población asentada en las colonias era indígena y había nacido en otro estado de la república.

En 1994, como parte de una investigación que documentó las perspectivas pedagógicas del trabajo de los docentes indígenas, entrevisté a 24 docentes mixtecos, la mayoría de ellos fundadores de las primeras escuelas de educación bilingüe bicultural que se instalaron en el Valle de San Quintín. Dicha investigación fue realizada como un estudio de caso, y en la selección de la muestra se utilizaron como criterios principales el año de arribo de los docentes a los campos agrícolas, el papel como actores principales en la fundación de las escuelas y su adscripción en el nivel de primaria. Así, la muestra se compuso por maestros que llegaron entre 1983 y 1986 y fueron los responsables de la creación de las primeras 21 escuelas (Tinajero, 2007). Las entrevistas efectuadas permitieron documentar la trayectoria de estudio de los docentes, así como sus opiniones sobre el modelo que operaban en aquellos años: el bilingüe bicultural. En 2008 realicé entrevistas a los docentes que continúan en el lugar a propósito de la actual propuesta intercultural bilingüe que se instrumentó ya hace diez años; el interés residió en documentar su opinión sobre la nueva fundamentación y conocer cuál ha sido la apropiación por parte de los maestros del nuevo Discurso difundido por las agencias gubernamentales indigenistas.

## Conformación del magisterio indígena en el Valle de San Quintín

Al interior del subsistema de educación indígena podían diferenciarse tres categorías de docente: 1) los promotores bilingües (sistema que empezó a funcionar en 1964), 2) maestros con formación normalista y 3) personal habilitado compuesto por personas con certificado de secundaria y hablantes de una lengua indígena, contratados en circunstancias especiales y capacitados por las autoridades educativas.

En el caso del Valle de San Quintín, la mayoría de los maestros de la muestra entrevistados en 1994 se ubicaban en la tercera categoría; si bien algunos habían tenido contacto con el subsistema como promotores en su natal Oaxaca, o habían iniciado estudios del nivel superior, la mayoría de ellos fue contratada ex profeso para atender a los hijos de los jornaleros en los asentamientos agrícolas por su ascendencia indígena.

Los inicios del subsistema de educación indígena en el Valle de San Quintín se remontan a diciembre de 1983, cuando llega la primera maestra oaxaqueña acompañada de su esposo —sin plaza— con la comisión de atender el primer albergue en la zona. Un año después, cinco maestros fueron adscritos al albergue —cuatro de ellos sólo permanecieron un año—, además del esposo de la primera maestra, quien para ese momento tenía el nombramiento de directora del centro escolar. En septiembre de 1984 llegaron ocho maestros más, contratados en Oaxaca y comisionados para Baja California; de ellos sólo cuatro continuaban en el lugar en 1994. Posterior a esta contratación, y debido a la demanda de educación de los hijos de jornaleros agrícolas, las autoridades estatales, por mediación del INI, aceptaron capacitar como maestros a jornaleros migrantes que se encontraban laborando en la zona. Así, en 1984 se habilitó a 20 indígenas y se les otorgó, en un inicio, el nombramiento de promotor cultural; todos ellos reunían los criterios para su contratación (educación básica y hablantes de la lengua). Para el ciclo 1986-1987 llegaron otros cinco maestros, comisionados desde México, con adscripción al lugar por parte de la Dirección General de Educación Indígena. Así, año con año, se incrementó el número de maestros contratados para atender a los niños indígenas residentes o migrantes asentados en la zona; en 1994, el subsistema del Valle de San Quintín contaba con casi 100 maestros; estaban funcionando 21 escuelas y una oficina de supervisión escolar.

Los 24 docentes entrevistados inicialmente cursaban estudios de licenciatura —Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar para Maestros Indígenas en servicio, LEPPEPMI— en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). El programa había iniciado en 1991. En 1994, los maestros de la muestra (24) aún no terminaban sus estudios de nivel superior: 22 estaban cursando el quinto semestre y otros dos estaban inscritos en el tercer semestre de la licenciatura. Al paso del tiempo, 17 (71%)

obtuvieron el grado de licenciatura y el resto (29%) aún no se titula. Del total de maestros con título de licenciatura 11 continuaron estudios de maestría de educación intercultural, programa ofrecido por la UPN, y uno completó el programa de maestría en Pedagogía de la Escuela Normal Estatal. En total, sólo nueve concluyeron los estudios de maestría, aunque ninguno ha obtenido su título.

Respecto a su trayectoria laboral, en aquellos años la mayoría había ocupado el cargo de director (comisionado) debido a la insuficiencia de personal y la necesidad de atender la administración del plantel escolar; y uno había sido supervisor (comisionado), dos maestros habían sido delegados sindicales, y otro más asesor técnico pedagógico.

En la actualidad, de los maestros entrevistados inicialmente, uno está fuera del sistema, tres son supervisores y siete son directores, todos ellos con nombramiento oficial; nueve continúan como docentes, tres más cubren plaza de director y están frente a grupo (doble plaza) y una maestra tiene doble plaza como docente (Tabla 1). En 2008 sólo fue posible entrevistar a 17 docentes de la muestra inicial.

**Tabla 1. Formación y actividad principal de los maestros indígenas**

Nombre	Año de arribo	Estudios realizados hasta 2008	Puesto 1994	2008	Entrevistado	
					1994	2008
1. L.M.	1983	Licenciatura (pasante)	Director	Fuera del sistema	√	√
2. A.V.	1983	Licenciatura	Docente frente a grupo	Docente frente a grupo	√	√
3. R. M.	1984	Licenciatura, Maestría en Educación Intercultural (Pasante)	Director	Supervisor	√	√
4. G.	1984	Licenciatura	Docente frente a grupo	Supervisor	√	√
5. R.	1984	Licenciatura, Maestría en Educación Intercultural (Pasante)	Docente frente a grupo	Supervisor	√	√
6. J. T.	1984	Licenciatura (pasante)	Docente frente a grupo	Director	√	√
7. C.	1985	Licenciatura (pasante)	Docente frente a grupo		√	√

*Continúa...*

DISCURSOS E IDENTIDADES EN CONTEXTOS DE CAMBIO EDUCATIVO

...continuación

8. E. L.	1985	Licenciatura, Maestría en Educación Intercultural (Pasante)	Docente frente a grupo	Director	√	√
9. M. B.	1985	Licenciatura Maestría en Educación Intercultural (un año)	Docente frente a grupo	Director	√	√
10. A.C.	1985	Licenciatura	Docente frente a grupo	Director	√	√
11. D.	1985	Licenciatura, Maestría en Educación Intercultural (Pasante)	Docente frente a grupo	Director	√	√
12. V	1985	Licenciatura, Maestría en Educación Intercultural (un semestre)	Docente frente a grupo	Director / Docente frente a grupo	√	√
13. M. L.	1985	Licenciatura, Maestría en Educación Intercultural (Pasante)	Docente frente a grupo	Director	√	√
14. T. P	1985	Licenciatura, Maestría en Educación Intercultural (Pasante)	Docente frente a grupo	Docente frente a grupo	√	√
15. S.	1985	Licenciatura	Docente frente a grupo			
16. L.	1985	Licenciatura (pasante)	Docente frente a grupo			
17. F. S.	1985	Licenciatura (pasante)	Docente frente a grupo	Director	√	√
18. F.	1985	Licenciatura (pasante)	Docente frente a grupo	Docente frente a grupo		
19. L		Licenciatura	Docente frente a grupo			
20. A.	1985	Licenciatura, Maestría en Educación Intercultural (inconclusa)	Docente frente a grupo	Director / Docente frente a grupo	√	√
21. R.	1986	Licenciatura, Maestría en Educación Intercultural (Pasante)	Docente frente a grupo	Director / Docente frente a grupo	√	√
22. M. S.	1986	Licenciatura	Docente frente a grupo	Docente frente a grupo	√	√

## ¿BICULTURAL O INTERCULTURAL?

23. M.	1986	Licenciatura, Maestría en Educación Intercultural (Pasante)	Docente frente a grupo	Docente frente a grupo (doble plaza)	√	√
24. F.	1986	Licenciatura	Docente frente a grupo	Docente frente a grupo	√	√

Fuente: elaboración propia.

### **La educación bilingüe bicultural: membrete e inoperancia**

El análisis que se desarrolla, a partir de las interpretaciones de los docentes, procuró identificar en el material protocolar las dimensiones generales de los enunciados del Discurso indigenista. Así, tres categorías: el binomio comunidad-escuela, la lengua como confianza y la educación bilingüe como membrete, le otorgan una cohesión al Discurso de los docentes y en él se ubican las creencias compartidas con el Discurso indigenista.

En el Discurso oficial, el maestro bilingüe es imaginado como aquel que trabaja en una comunidad indígena y, por lo tanto, diferente al maestro de la ciudad, no sólo por el manejo de otra lengua sino también por su trabajo en y con la comunidad; se sostiene que su labor trasciende las aulas, se dirige e influye en la vida comunitaria.

La dependencia encargada de la educación indígena (DGEI) expresó como uno de los objetivos del quehacer docente del maestro indígena la labor comunitaria; asimismo, los textos discursivos de los años ochenta estipulaban que la organización escolar debía concordar con las características, capacidades y tendencias, así como en las posibilidades e ideales de la comunidad. Es decir, la labor del maestro debía ampliar sus horizontes más allá del espacio de trabajo más inmediato, el aula, para llegar al espacio donde la escuela se establece: la comunidad (SEP, 1988). Para los entrevistados, más allá de los ordenamientos normativos estipulados oficialmente había convencimiento de que la labor que los docentes estaban obligados a desarrollar debía ampliarse a la comunidad.

Por esta razón, mis actividades han sido comunitarias, con un sentido de solidaridad, acorde a los problemas de los habitantes de la comunidad (Mo. #20, 1994).

En la comunidad se realizan actividades de acuerdo a las necesidades más prioritarias, que van desde el apoyo para gestiones hasta la resolución de problemas (Ma. #22, 1994).

En este sentido, aunque el Discurso oficial define la función sociocomunitaria del maestro, los docentes indígenas reinterpretaron su significado: trabajo comunitario

entendido como ayuda solidaria (*tequio*),<sup>1</sup> así le otorgaron una amplia connotación al término, ya que implicaba una ayuda a sus iguales, a aquéllos con los que se identificaban por naturaleza o afinidad. La relación escuela-comunidad adquiere mayor sentido por la claridad de los maestros respecto a su situación de vida, una situación de marginalidad impuesta externamente: “Si todos tuviéramos el mismo nivel, no sería necesario ninguna campaña de rescate, es la situación de marginalidad la que nos impone un cambio” (Mo. #6, 1994).

Las escuelas del Valle de San Quintín no se han caracterizado por su homogeneidad cultural ni lingüística; sin embargo, la denominación maestro indígena (identidad institucional) permitió que se expresaran algunos elementos culturales comunes entre los miembros de diferentes grupos étnicos. Por otra parte, la comunicación entre la escuela y la comunidad se estableció sobre todo por el uso y manejo de la lengua, que adquirió una significación específica en la escuela indígena, ya que a partir de su uso el docente fundamenta su postura pedagógica ante el modelo bilingüe.

Los docentes indígenas expresaron que se dio una identificación entre maestros y padres y maestros y alumnos mediante la lengua indígena en la comunidad de trabajo, aunque la lengua en ocasiones no era común, les permitió insertarse en la comunidad establecida tanto por gente del mismo grupo como de otros pueblos. Por lo anterior, el concepto confianza adquiere un significado preciso, es el elemento central mediante el cual pueden ser interpretadas las intenciones educativas. Bertely (1990) menciona que la confianza entre niños y docentes, y yo añadiría entre docentes y padres, “ha sido interpretada como el fundamento de la legitimidad escolar y sus intenciones y se constituye, entre otras cosas, a través de lo que Erickson denominó ‘fenómenos existenciales’ emergentes y negociados dentro de los encuentros cotidianos en las escuelas” (Bertely, 1990: 56).

La confianza —de ser hablante de una lengua indígena— fue clave para el desarrollo de las primeras tareas pedagógicas —fundación de escuelas, censos escolares en los ranchos agrícolas—; fue el elemento que definió la escuela indígena en San Quintín, y que los docentes señalaron como parte de la identidad natural e institucional.

Hay más confianza, la gente, sobre todo la gente, casi todos ven que nosotros dedicamos más tiempo en la educación (Mo. #8, 1994).

Por una parte, los maestros que sí hablan su lengua, si pueden platicar con ellos [...] si el maestro es igual, nos ven con los mismos rasgos físicos como que hay más confianza,

<sup>1</sup> *Tequio*, palabra nahua que se emplea por trabajo o tributo. Los maestros hicieron referencia a ella en términos de realizar un tributo a la comunidad.

como que los niños se acercan más, una de las condiciones muy particulares que se da en educación indígena (Mo. #10, 1994).

No obstante, también la utilización de la lengua indígena por parte de los maestros significó en el contexto en el que se desenvolvían: marginación y menosprecio. Para la población del Valle de San Quintín eran sujetos indiferenciados, “oaxaquitas”, hablaban un “dialecto”, no importaba si eran maestros o jornaleros indígenas. Por ello, algunos docentes consideraban que la escuela indígena no era el espacio en donde se presentaba el conflicto lingüístico, sino que éste se revelaba en el contexto donde se estableció la institución, el Valle de San Quintín, un lugar al que no pertenecían y que sus pobladores no los aceptaba como iguales. De igual forma, este contexto impuso apreciaciones sobre la viabilidad de la enseñanza de la lengua indígena. Había quienes apoyaban su uso y manejo en la escuela: “Yo soy uno de los que no está de acuerdo que se dé una educación únicamente en español” (Mo. #12, 1994), y otros que consideraban que debido al bilingüismo de los niños y a la oposición de los padres era preferible enfatizar la enseñanza del español.

Esta situación, desde su postura, obedecía a las prácticas que se habían impulsado desde los espacios de decisión gubernamentales. Así lo expresó un maestro al señalar que la propuesta bilingüe o cualquier otra dependerán de la voluntad política de las autoridades; la cuestión del funcionamiento del subsistema está vinculada con las condiciones socioeconómicas y a la escasa participación política de los indígenas en la sociedad nacional.

No va a ser la lengua, o sea, el conflicto lingüístico entre las lenguas, que si va a ser indígena o va a ser español lo que va a rescatar a estos grupos de su situación; yo pienso más bien que consiste en el fracaso de la planeación del gobierno para que todos llevemos como ciudadanos mexicanos un nivel de vida estable (Mo. #6, 1994).

En 1994, los docentes indígenas adscritos al Valle expresaron que el modelo bilingüe sólo estaba de “nombre”, constituía un “sello” o un “membrete”. Es decir, la escuela indígena denominada bilingüe bicultural no funcionaba “como debería” en el Valle, entre otras cosas, porque las autoridades estatales no respetaban los lineamientos que le otorgaban especificidad al sistema —en esos años se había iniciado por parte de las autoridades estatales la contratación de maestros no indígenas—; las autoridades locales no supervisaban el uso y manejo de la lengua en el aula; existía una heterogeneidad significativa al interior de los grupos escolares —variantes lingüísticas y niños de diferentes grupos étnicos—; existía monolingüismo en español de algunos alumnos y maestros; los padres preferían el uso del español en la enseñanza y, finalmente,

había ausencia de materiales pedagógicos específicos para la enseñanza de la lengua indígena en el aula. Aceptaban el fracaso del modelo al señalar que:

Decimos bilingüe ya más por costumbre (Ma. #1, 1994).

Existe esa contradicción en lo que respecta a educación indígena, no se emplea, sino nada más es una, que se puede decir, un, este, una forma de tener membrete [...] Hoy en día, sabemos que la educación bilingüe no existe, vuelvo a repetir: a los niños se les está dando la enseñanza aprendizaje pero basado en los materiales que nada tienen de bilingüe bicultural (Mo #2, 1994).

Desgraciadamente, educación bilingüe a nivel nacional ha sido manejada por el gobierno, controlada por el gobierno y está dado por los intereses del mismo gobierno, es por esa razón que no se ha podido dar una educación bilingüe (Mo. #6, 1994).

Si hay escuela bilingües, muchas gente ¿verdad? ha escuchado eso de escuela bilingüe, pero realmente no puede, este, funcionar (Mo. #11, 1994).

Creo que no se ha llevado a cabo a nivel nacional, no se ha llevado tal como debe de ser, a lo mejor de nombre lo tiene: educación bilingüe bicultural (Mo #12, 1994)

El subsistema de educación bilingüe bicultural está bien, lo que quiero es que todo se cumpla y no esté de nombre, es cierto que no funciona como debe de ser (Mo #16, 1994).

El maestro, al referirse al modelo, formulaba el conflicto en el que se encontraba como profesional adscrito a un sistema (el cual no funcionaba), como integrante de un grupo étnico (identificado en mayor o menor medida), y como representante de una institución social: la escuela indígena (la cual no cumplía con lo estipulado en los textos discursivos). Los docentes, a pesar de estar en contra de algunas directrices que recibían por parte de las autoridades —en función de los reportes que debían entregar y, sobre todo, por el ritmo que se les imponía—, las acataban de una u otra forma, al menos en el uso de los programas y libros de texto nacionales; la especificidad otorgada a la escuela indígena se diluía. Un maestro señaló: “Somos maestros y significa que estamos enseñando a leer y escribir, estamos trabajando con los programas oficiales que trabaja a nivel república los maestros normalistas, aunque no somos maestros normalistas” (Mo #2, 1994).

Retomando a Gee (2004) se puede señalar que las prácticas y posturas sociales del Discurso oficial entran en conflicto con las prácticas y posturas de otros Discursos, en este caso, el de los docentes indígenas. Lo anterior se puede observar en el comentario que realizó un maestro sobre los contenidos escolares, sobre todo aquellos relacionados con las ciencias sociales (la Revolución mexicana). Un maestro se preguntó: ¿cómo explico que fue un movimiento que modificó las circunstancias de vida de los mexicanos? ¿Cómo lo enseño? Este cuestionamiento era válido ya que muchos alumnos no sólo eran hijos de jornaleros migrantes indígenas, sino también

trabajaban en los ranchos agrícolas. Esta observación pone en relieve el conflicto que experimentan los docentes indígenas entre asumir una identidad institucional, a partir de lo expresado en los textos discursivos, y la identificación con sus iguales.

En el Valle han coexistido miembros de diferentes grupos —mixtecos, triquis, zapotecos, nahuas, totonacos, purépecha, entre otros— y, aunque el grupo mayoritario ha sido el mixteco, no todos provienen de la misma región (dentro de la lengua mixteca hay variantes). Es de suponerse que bajo estas condiciones, los docentes oscilaran entre la utilización del castellano para la enseñanza de la lectoescritura y el uso de la lengua indígena para instrucciones o comunicación oral. Así, como en el pasado, la escuela indígena cumplió una función integradora, trató de igualar a los niños indígenas a través de la lengua nacional: el español. Pero lo anterior debe relacionarse con las condiciones bajo las cuales operó la escuela bilingüe bicultural en el Valle de San Quintín, así como con el tipo de relaciones interculturales que se establecieron con los habitantes del lugar, quienes manifestaban su desprecio hacia formas culturales distintas.

Los maestros, a partir de su identidad natural y la confianza generada por el manejo de una lengua indígena, pudieron interactuar con padres, alumnos y con la comunidad en general. El manejo de una lengua les brindó reconocimiento en la comunidad de trabajo y paulatinamente fueron identificados institucionalmente —maestros indígenas—, pero la escuela indígena, a través del trabajo que organizaron y por las condiciones de operación, se convirtió una vez más en la instancia portadora del idioma nacional.

## **La educación intercultural, propuesta positiva, pero no efectiva**

En el Discurso oficial, el enfoque intercultural parte de consideraciones precisas, entre ellas asume la diversidad como una “fuente de posibilidades” (SEP/Coordinación General para la Educación Intercultural Bilingüe, 2004: 10), “de riqueza y [...] motor de desarrollo” (Consejo Nacional de Población, 2001: 227). A partir de esta idea, las autoridades afirmaron que la interculturalidad constituye uno de “los pilares fundamentales en que [se] habrá de fincar y construir la identidad de un Estado-Nación multicultural, democrático, equitativo y soberano” (SEP/Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, 2004: 27). Por primera vez, el Discurso oficial se dirigió al conjunto de la sociedad y no sólo a la población indígena. El elemento distintivo para la educación indígena sigue siendo la propuesta bilingüe (enseñanza

de la lengua indígena). Con la designación intercultural, el Estado definió otro nivel de intervención en la prestación del servicio educativo.

A finales de la década de los noventa se impulsó el nuevo modelo para el trabajo docente en las escuelas indígenas. Para tal efecto, la recién creada Coordinación General de la Educación Intercultural Bilingüe organizó cursos y diplomados dirigidos, de manera particular, a los docentes en el medio indígena. Los maestros del Valle de San Quintín asistieron y participaron en ellos.

He estado en reuniones nacionales, estuve en Hermosillo, estuve en Chihuahua, hemos estado aquí en el estado en diferentes reuniones, en Tijuana, en Ensenada, y lo que yo he visto es que los maestros que no son del sistema indígena se han preocupado mucho por trabajarlo [el enfoque intercultural], por llevar a cabo el modelo ese (Mo. #5, 2008).

Hemos recibido capacitación sobre interculturalidad, en la coordinación de educación intercultural [que] coordina todavía Silvia Schmelkes. Ella es la que también nos ha apoyado para saber más sobre interculturalidad, pero sí, hay un gran avance (Mo. #13, 2008).

Tres categorías resumen la postura del docente respecto al modelo intercultural bilingüe: modelo positivo, pero no efectivo; revalorización de la lengua; y responsabilidad con la escuela indígena. El análisis del material muestra que hay una tendencia entre los maestros a considerar que el nuevo modelo, aunque tiene otra denominación, es “un poco más de lo mismo”, es bueno, positivo, sí, pero poco efectivo; al final de cuentas, impuesto:

Lo revisamos a fondo desde que se emite desde la SEP, creo que viene a englobar, no solamente a la educación bilingüe sino a ser parte de todo. La educación intercultural debe fluir en todos los niveles y no sólo en la educación bilingüe. Anteriormente hablábamos siempre de educación bilingüe bicultural, después de educación intercultural, entonces viene, no un cambio, sino es de lo mismo, simplemente ya con un enfoque más global (Mo. #3, 2008).

No es muy apropiado para nosotros, no se trata nada más de que sea una interacción de lenguas indígenas, sino que creo que lo que más necesitamos nosotros es que realmente se atienda, que haya un modelo de cómo trabajar con lo que es el sistema de educación indígena... Sin embargo, creo que de repente se confunde porque inclusive no está muy claro para nosotros... Los niños de repente como que se aleja un poco del maestro o de la escuela porque no encuentran sentido porque el maestro es ajeno a esa cultura. Entonces yo pienso que eso es lo que realmente nos ha fallado, se impone un modelo que es ajeno a nosotros (Mo. #5, 2008).

Me parece positivo desde el ámbito nacional de que puede, de alguna manera, fortalecer todas las culturas ¿verdad? y lograr de alguna manera preservarlas, pero que sea un re-

## ¿BICULTURAL O INTERCULTURAL?

medio así como para fortalecer a la cuestión indígena, para preservar sus lenguas, para preservar, sobre todo, sus lenguas, no me parece un modelo muy efectivo (Mo. #6, 2008). Claro que estamos utilizando este tipo de modelo [...] eso ya lo veníamos hablando, nada más que con el tiempo ha cambiado el término, el término de interculturalidad, mas antes hablábamos de bilingüismo, de bicultural hablábamos de dos culturas, la cultura étnica o la cultura indígena con la cultura occidental, pero, eso era lo que se hablaba anteriormente, pero nosotros internamente hablábamos de diferentes culturas, eso es de lo que se trata al hablar de interculturalidad, varias culturas (Mo. #17, 2008).

Fue como una política de gobierno, lo bueno, aún ahorita, como Dirección [General de Educación Indígena] por obligación siento que lo está llevando a cabo, y si no lo cumple, eso es lo que yo siento, está dentro del programa, y si no lo cumple, pues ya no hay apoyo económico (Mo. #20, 2008).

A diferencia de 1994, cuando los maestros señalaban que la EBB sólo era un membrete y que no lograba su cometido, ahora matizan su postura y 75% de los maestros entrevistados en 2008 aprecia una valoración positiva respecto a la EIB. Si bien, consideran que es un poco “de lo mismo”, tienen presente que el modelo no es distintivo para la escuela indígena, sino que se ha extendido al conjunto del sistema educativo y eso lo perciben como significativo. No obstante, hay voces (Mo. # 5, 2008) que insisten en que el modelo “no es adecuado”, ya que no debería tratarse sólo de la revalorización de las lenguas indígenas, sino que debería de haber una comprensión por parte de los maestros de las intenciones educativas, de ahí que el maestro afirme que muchas veces los niños no le encuentran sentido a los contenidos que revisan en la escuela. Por otra parte, el hecho de que los maestros del Valle de San Quintín se habían enfrentado con la diversidad étnica les ha permitido reinterpretar el concepto de interculturalidad y afirmar que éste ya había sido integrado a su quehacer docente. Sin embargo, el elemento más significativo se relaciona con el cambio en las relaciones interculturales entre miembros de comunidades indígenas asentados en el lugar y los habitantes del Valle de San Quintín. Los docentes aseguran que en la actualidad existe una mayor aceptación por parte de la sociedad en general hacia los grupos indígenas y que eso ha permitido una revalorización de la lengua entre los grupos étnicos que habitan en el Valle de San Quintín; ese cambio de actitud les ha permitido reafirmar su identidad natural étnica.

No obstante, es importante señalar que los cambios que perciben no pueden ser atribuidos a la instrumentación de la EIB, sino que se relaciona también con la materialización de uno de los objetivos propuestos por la EBB hace veinte años: la puesta en marcha de una radiodifusora indígena.

La revalorización de la lengua ha sido posible por funcionamiento de la radiodifusora; a este hecho le atribuyen el cambio en las relaciones interculturales y la po-

sibilidad de expresión de formas culturales propias. Una maestra aseveró que “algo que vino a cambiar el Valle fue la radio” (Mo. #6, 2008), cambió, sobre todo, “la mentalidad de la gente en general.” Otra docente sostuvo que la radio “ha ayudado mucho a los maestros y a la gente que es indígena, a no tener vergüenza, a hablar su lengua, sobre todo (Ma. #22, 2008).

Nos ha dado mucho apoyo la radio porque es ahí donde ellos escuchan, oyen de otros, escuchan a los niños que van y pienso que todo eso es bueno, no es malo. En vez de cohibirse, pues ellos... yo me doy cuenta de que eso les va dando mucho ánimo, les alza la autoestima (Ma. #1, 2008).

También ha ayudado que el Valle ya está la radio, que es un medio de comunicación y es a través de varias lenguas, de diferentes lenguas, que ha influenciado mucho en la comunidad, hablamos una lengua indígena, ya por ese lado ya no nos da pena, por ejemplo, estamos en la tienda, estamos en algún lugar, el platicar en la lengua ya se nos hizo como algo natural, normal (Ma. #21, 2008).

La revalorización de la lengua indígena a través de la radio les ha permitido incorporar y aceptar el concepto de interculturalidad postulado por el Discurso oficial a su trabajo docente debido a que la diversidad forma parte de su cotidianidad:

Sí, nosotros tenemos zapotecos, triquis y mixtecos y español, entonces, la mayoría es mixteco, la segunda parte español, la tercera parte triquis, y la última parte zapoteco (Ma. #1, 2008).

En las comunidades hay niños que hablan purépecha, por lo menos aquí donde me toca estar, hay niños nahuas, mazahuas, mixtecos —de la región alta y baja—, triquis, zapotecos y otros más (Mo. #5, 2008).

Tenemos aquí en el Valle de San Quintín un promedio de 12-14 lenguas diferentes, le digo eso porque trabajo en una inspección escolar, y me tocó hacer parte de un concentrado de las escuelas, entonces, tenía entendido que había muchos grupos indígenas, pero también a mí llegó a sorprenderme porque encontramos otros grupos indígenas que si bien es cierto no tienen un gran número, pero sólo el hecho de existir uno o dos merecen la atención (Mo. #10, 2008).

Esta misma diversidad, y el ingreso de niños monolingües en español a la escuela indígena, legitima uno de los postulados oficiales y es incorporado al Discurso de los docentes:

“todos nos respetemos a todos, con nuestro, este, nuestra lengua, nuestra cultura, pues todo, todo lo que es nuestro y compartir, convivir, este, ninguna es más cultura, ninguna es menos (Ma. #1, 2008).

## ¿BICULTURAL O INTERCULTURAL?

La convivencia y la modificación en las relaciones interculturales también les ha permitido como grupo étnico recrear sus fiestas patronales en el lugar en el cual decidieron vivir:

“Últimamente aquí en la región de San Quintín, hace ya unos seis o siete años, se han implementado las fiestas culturales de los grupos que provenimos del estado de Oaxaca. Entonces a través de estas fiestas nosotros estamos exponiendo y les estamos diciendo a todo mundo que somos de esas raíces, de ese origen y que preservamos nuestras costumbres, nuestras creencias religiosas” (Mo. #6, 2008).

La mayoría de los docentes entrevistados han laborado en el sistema por más de 20 años; fueron protagonistas de la conformación del sistema, vivieron el menosprecio de la población en general cuando, de manera peyorativa e indistinta del grupo étnico o región de la que provenían, eran señalados como “oaxaquitas”; sus experiencias de vida les permiten incorporar el concepto de interculturalidad y calificarlo de positivo, ya que les permite incorporarse plenamente a la comunidad:

“Incluso con la gente que no es de origen indígena, hemos ... nos han aceptado, nos han respetado, ahora que ahí sí ha funcionado lo intercultural, nos han aceptado, conocen nuestras costumbres, nuestras raíces, y nos aceptan finalmente” (Mo. #6, 2008).

Todos ellos trabajaron con la propuesta de EBB, a la que señalaban como una propuesta “membrete”; ahora le conceden un valor al concepto de interculturalidad porque les ha permitido trabajar con la diversidad étnica y lingüística presente en el Valle de San Quintín y sostener que tienen una responsabilidad con la escuela indígena: “pero, con nuestro trabajo que tenemos en la escuela, pues seguimos ahí, no vamos a esperar, cuándo va a decir el gobierno que empecemos. Sí, por el hecho de ser educación indígena se tiene que dar, aunque no diga el gobierno, nosotros tenemos que seguir trabajando en eso” (Mo. #13, 2008).

No obstante, la diversidad presente en la escuela indígena de San Quintín es un factor que, afirman, obstaculiza la labor de lectoescritura de la lengua indígena. Ese es el aspecto por el cual consideran que el modelo IB no es efectivo. Las razones que aducen para cuestionar su efectividad son tres: 1) la ausencia de materiales de apoyo adecuados y suficientes, 2) la escasa capacitación de los maestros en cuestiones lingüísticas y 3) la persistencia de docentes monolingües en español.

## Conclusiones

Es necesario partir de la consideración de que los grupos indígenas actuales son producto de prácticas interculturales pasadas, pero que éstas se dieron en contextos en los cuales eran tratados y vistos como sujetos subalternos (Comboni, 2003; López, 2001). Moya (1998) señala que el concepto de biculturalidad precedió al de interculturalidad, y que el primero fue utilizado en el contexto de la primera etapa de educación bilingüe que tuvo un fuerte componente asimilacionista. En cambio el concepto de interculturalidad, aunque también surge en el mismo contexto, las consideraciones son distintas para su utilización. En el discurso oficial mexicano si bien alude a la diversidad existente en el país, éste se ha restringido a la prestación de servicios educativos, sin la consideración de modificar las relaciones de poder o bien otorgar mayores derechos políticos a los grupos indígenas.

A pesar del reconocimiento y valoración de las culturas étnicas en el discurso indigenista y de los ordenamientos jurídicos emitidos, en la práctica no hay una correspondencia con lo que teóricamente implica el concepto de interculturalidad. Es cuestionable que puedan desaparecer “los viejos problemas por el simple hecho de operar con nuevas categorías y modelos educativos (Muñoz Cruz, 2002: 14).

Entre el discurso y las acciones oficiales que se promovieron hay una franca contradicción como se puede dar cuenta a través de las cifras de desarrollo social —88% de las comunidades indígenas están catalogadas como de alta marginalidad—, o en los indicadores de logro educativo, en los cuales se da cuenta de que las niñas y niños indígenas obtienen resultados por debajo de la media nacional, pero sin señalar las inequidades y las condiciones en las que opera la escuela indígena.

Los maestros expresaban en 1994 un discurso diferente al oficial. En su práctica constataban que el modelo que se pretendía impulsar, al menos en la zona de estudio, simplemente no funcionaba. Al final de cuentas, la escuela indígena es una institución constituida social e históricamente, que condensa una multiplicidad de sentidos otorgados dependiendo de las políticas impulsadas, así como del trabajo de muchos de sus docentes, ya sean indígenas o mestizos.

Como se anotó, en la incorporación de los docentes al subsistema se han conjugado varias condicionantes, pero una vez adscritos asumieron una identidad como docentes indígenas; no obstante, sus inquietudes en torno a lo pedagógico escolar se mostraron diversas y en ciertos casos se contraponen con las de otros integrantes del subsistema. No puede señalarse que se conformara como un grupo monolítico con un alto grado de acuerdo al interior, sino que sus experiencias y formación previa revelaban una postura respecto al modelo y a la escuela indígena. En la década de los noventa hubo quienes se manifestaron a favor de la propuesta bilingüe en su

conjunto y quienes consideraron necesario incorporar modificaciones o adecuaciones a fin de trabajar con un mínimo de eficacia al interior del subsistema; en ningún momento, debe señalarse, se nombran partidarios de la desaparición del subsistema. La discusión se centró en el uso y manejo de la lengua.

Así, se encontraron docentes que: 1) Se declaraban a favor de la propuesta bilingüe, pero señalando la necesaria reorganización de los contenidos étnicos (debido a las características regionales), y esta proposición la hacen en función de la identidad discursiva y la necesidad del uso de la lengua en el trabajo pedagógico. 2) Sostenían que no es viable la propuesta debido a que los niños eran bilingües, lo cual indicaba que no había conflicto lingüístico. Los padres, insistían, se oponían y resistían a la escuela indígena y a lo que ésta significaba (marginación y desprecio). Sin embargo, aunque no había sustento ni recursos para proporcionar educación bilingüe no implicaba su desaparición. La escuela indígena se revelaba como un espacio de encuentros y de legitimidad étnica.

Estas posturas encontradas tienen fundamento en su experiencia y en su saber. Puede señalarse que el Discurso pedagógico de los docentes no se constituye en uno solo, sino que en éste entran en juego posturas compartidas y no compartidas. Sin embargo, éstas le otorgan una sustancia propia a su Discurso que lo diferencia del oficial.

La incorporación de nuevos conceptos al Discurso oficial —la interculturalidad— no borra las condiciones de desigualdad e injusticia social en las que han estado inmersos los grupos indígenas, al mismo tiempo, se torna difícil el planteamiento de una educación intercultural en esas condiciones, debido sobre todo al tratamiento de las categorías que se incorporan, ya que no son lo suficientemente explícitas para los maestros. Como lo señala Muñoz (2002) no se puede considerar factible que la población a la que se alude “se apropie de los cambios jurídicos e institucionales favorables a la construcción y participación en una sociedad multicultural plural” (Muñoz, 2002: 12-13), debido a que pueden percibir disparidades entre las reformas constitucionales y las prácticas que apuntan más hacia un nuevo indigenismo de Estado. En este sentido, los docentes entrevistados en 2008 aseguran que el modelo si bien es positivo, no es efectivo para los objetivos de la propuesta: la lectoescritura de la lengua indígena.

No obstante, el contexto en el que se desarrolla la actual propuesta, totalmente diferente al de otras regiones, les permite considerar a la interculturalidad como una herramienta en la interacción con niños de diferentes etnias. Pero consideran que han sido otros factores que han apoyado más en ese cambio de los “otros” hacia ellos:

la radio y su trabajo de difusión de las actividades culturales, entre ellas, las fiestas patronales que desde hace diez años se recrean en el Valle de San Quintín.

Las posturas que se muestran en los maestros se relacionan con: 1) La propuesta es factible en el contexto en el que se desarrolló. Ha posibilitado el trabajo en el aula ya que sus alumnos pertenecen a diferentes grupos y 2) ha habido una revalorización de la lengua en el contexto de desarrollo de la escuela indígena, lo cual permite incorporar otros elementos culturales. No obstante es inviable para el aprendizaje de los niños de su lengua materna. No hay capacidad de la escuela ni del sistema para apoyar a todos los niños debido, sobre todo, a la diversidad lingüística y al diferenciado entendimiento de los maestros respecto a la propuesta educativa.

## Bibliografía

- Abram, M. (2004), *Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina*, disponible en <http://www.iadb.org/sds/doc/IND-MAbramS.pdf>; consultado el 13 de febrero de 2008.
- Aguirre Beltrán, G. (1978), “Integración regional”, *INI 30 años después*, México, INI.
- Aguilar Nery, J. (2004), “Hacia una memoria argumental sobre la educación bilingüe intercultural en México. Una narrativa desde la frontera norte”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9(20), pp. 35-59.
- Bertely, M. (1990), *Procesos de adaptación escolar y docente en una comunidad mazahua del Estado de México*, México, DIE /CINVESTAV.
- Bonfil Batalla, G. (1987), *México profundo. Una civilización negada*, México, CIESAS/SEP.
- Comboni, S. (2003), *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*, disponible en <http://interbilingue.ajusco.upn.mx/modules.php?name=News&file=article&sid=140>; consultado el 10 de febrero de 2008.
- Comisión Nacional de los Pueblos Indígenas (2001), *Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2001-2006*, México.
- Consejo Nacional de Población (2001), *Programa nacional de población, 2001-2006*, México.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2008), Artículo 2 constitucional, disponible en <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/3.htm?s=>; consultado el 10 de octubre de 2008.
- Díaz Polanco, H. (1992), *Autonomía regional. La autodeterminación de los pueblos indios*, México, Siglo XXI-UNAM.

- Dietz, G. (2000), “Entre Estado-Nación y comunidad indígena. La identidad del magisterio bilingüe purépecha en México”, *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, vol. 11, 2, disponible en [http://www.tau.ac.il/eial/XI\\_2/dietz.html](http://www.tau.ac.il/eial/XI_2/dietz.html); consultado el 13 de noviembre de 2008.
- Franzoni, J. (2006), “Migración y organización indígena transnacional”, *Anuario de Espacios Urbanos*, 2, pp. 297-329.
- García Segura, S. (2004), “De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), pp. 61-81.
- Gee, J. P. (2002), *La ideología de los Discursos*, Madrid, Morata.
- Gigante, E. (2004), “La construcción de una práctica pedagógica sensible a la problemática etnocultural y de género”, en I. Sichra (comp.), *Género, etnicidad en América Latina*, Madrid, España, pp. 139-156.
- Gómez Mont, C. (2005), *Tejiendo hilos de comunicación. Los usos sociales de internet en los pueblos indígenas de México*, tesis para obtener el grado de doctora en Ciencias Políticas y Sociales, México, UNAM.
- González Casanova, P. (1971), *La democracia en México*, México, Era
- Greaves, C. (1999), “Entre la teoría educativa y la práctica indigenista. La experiencia en Chiapas y la Tarahumara”, en P. Gonzalbo (coord.), *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México, El Colegio de México-Universidad Nacional de Educación a Distancia, pp. 161-178.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2006), *Panorama educativo de México. 2006. Indicadores del sistema educativo nacional*, México.
- Instituto Nacional Indigenista (1992), *Perspectivas para el desarrollo de los pueblos indígenas de México*, México.
- Instituto Nacional Indigenista-Pronasol (1991), *Diagnóstico de las condiciones de vida y trabajo de los jornaleros agrícolas del Valle de San Quintín, B.C.*, México.
- López, L. E. (2001), *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*, Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, disponible en <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/lopez-unesco.pdf>; consultado el 2 de mayo de 2008.
- López, D. y Viveros, R. (2003), *Educación intercultural y pueblos indígenas en México: Elementos para analizar nuevas metáforas del siglo XXI*, disponible en [http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/04/04articulos/monografi-co/pdf\\_4/02.PDF](http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/04/04articulos/monografi-co/pdf_4/02.PDF); consultado el 18 de octubre de 2008.
- Loyo Bravo, E. (1999), “Los centros de educación indígena y el papel en el medio rural”, en P. Gonzalbo (coord.), *Educación rural e indígena en Iberoamérica*,

- México, DF, El Colegio de México-Universidad Nacional de Educación a Distancia, pp. 139-160.
- Martínez Migueles, M. (1994), *La investigación etnográfica en educación. Manual teórico práctico*, México, Trillas.
- Martínez Rizo, F. (2008), “¿Avanza o retrocede la calidad educativa? Tendencias y perspectivas de la educación básica en México”, Informe anual 2008, México, INEE.
- Moya, R. (1998), “Reformas educativas e interculturalidad en América latina”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, disponible en <http://www.oei.es/oeivirt/riel17a05.htm>; consultado el 10 de octubre de 2008.
- Muñoz Cruz, H. (2002), “La diversidad en las reformas educativas interculturales”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4 (2), disponible en <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no2/contenido-cruz.html>; consultado el 13 de noviembre de 2007.
- Pérez Ruiz, M. (1990), “Reflexiones sobre el estudio de la identidad étnica y la identidad nacional”, en A. Argueta y A. Warman (coords.), *Nuevos enfoques para el estudio de las etnias en México*, México, CIIH/UNAM, pp. 317-367.
- Rebolledo, N. (2001), “Educación indígena y neozapatismo”, en T. Bertussi (coord.), *Anuario estadístico, Visión retrospectiva*, México, UPN-La Jornada, pp. 55-69.
- Schmelkes, S. (2005), “La interculturalidad en la educación básica”, disponible en [http://eib.sep.gob.mx/files/interculturalidad\\_educacion\\_basica.pdf](http://eib.sep.gob.mx/files/interculturalidad_educacion_basica.pdf); consultado el 12 de junio de 2008.
- Schmelkes, S. (2006), *México: educación intercultural bilingüe destinada a los pueblos indígenas. Texto base. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas -FLAPE V Foro Virtual-*, Educación para la Interculturalidad, Migración-Desplazamiento y Derechos Lingüísticos, disponible en <http://www.lppuerj.net/olped/documentos/1225.pdf>; consultado el 13 de noviembre 2007.
- SEP (1988), *Programa Nacional para la Modernización de la Educación de la educación indígena, 1990-1994*, México.
- SEP (1995), *Programa de Desarrollo Educativo, 1995-2000*, México.
- SEP (2001), *Programa Nacional de Educación, 2001-2006*, México.
- SEP (2007), *Programa Sectorial de Educación, 2007-2012*, México.
- SEP-Coordinación General para la Educación Intercultural Bilingüe (2004), *Marcos normativos para el trabajo intercultural bilingüe*, México.
- SEP-Dirección General de Educación Indígena (1986), *Bases generales de la educación indígena*, México, autor.
- SEP-Dirección General de Educación Indígena (1999), *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe*, México.

- SEP-Dirección General de Educación Indígena (2008), *Estadísticas básicas del sistema de educación indígena*, México.
- Tinajero Villavicencio, G. (2007), *Las perspectivas pedagógicas de los docentes indígenas*, Mexicali, BC, UABC.
- Torres, C. A. (2007), “Democracia, educación y multiculturalismo: dilemas de la ciudadanía en el mundo global” en C. Mora-Ninci y G. Ruiz (coords.), *Sociología política de la educación en perspectiva internacional y comparada. Las contribuciones de Carlos Alberto Torres*, Buenos Aires, Argentina, Niño y Dávila, pp. 181- 225.
- Varese, S. (1987), *Indígenas y educación en México*, México, CEE.
- Velasco Ortiz, L. (2007), “Diferenciación étnica en el Valle de San Quintín: cambios recientes en el proceso de asentamiento y trabajo agrícola (un primer acercamiento a los resultados de investigación)” en M. I. Ortega, P. Castañeda y L. Sariago (coords.), *Los jornaleros agrícolas, invisibles productores de riqueza. Nuevos procesos de riqueza en el noroeste de México*, México, Plaza y Valdés-Fundación Ford, pp. 57-78.