

Informe Miradas 2015

Equidad educativa: igualdad de oportunidades, de acceso, de programas y de resultados

Ricardo Porras y Fernando I. Salmerón

Introducción

El Informe Miradas 2015 pretende mostrar elementos para en análisis del estado de los derechos humanos fundamentales de los pueblos generalmente relegados, en tanto que colectividades, de los beneficios del desarrollo, en particular de sus derechos a la diferencia y a la educación. Se parte de considerar que la educación es un derecho humano fundamental, que es la base para la garantía de la realización de otros derechos y es esencial para la prosperidad y el pleno desarrollo de las potencialidades de las personas y las colectividades humanas. Por lo tanto, es un derecho que requiere para su plena garantía elementos de progresividad, inclusión, igualdad y atención a la diversidad cultural y lingüística.

El derecho humano a la educación es en la actualidad un principio básico generalmente reconocido. La dificultad de este principio está en la garantía de su cumplimiento, particularmente en sociedades culturalmente diversas.

Los derechos económicos y sociales, entre los que se encuentra el derecho a la educación, son de implantación progresiva. Para su promoción, el Estado debe tomar acciones positivas, pero también reconoce que la obligación de garantizarlos para todos los individuos depende de la existencia de un entramado institucional, disponibilidad de recursos y su utilización adecuada. La existencia de estructuras sociales inequitativas, la pobreza y la falta de reconocimiento de las necesidades específicas de grupos sociales determinados constituyen obstáculos serios para la instauración plena de esos derechos. Su cumplimiento efectivo depende de que el Estado sea capaz de garantizar condiciones de equidad y pertinencia en el sistema educativo.

De acuerdo con la OCDE, la equidad en educación tiene dos dimensiones: una es de justicia, que implica asegurar que las circunstancias sociales y personales (como el género, el estatus socioeconómico o el origen étnico) no constituyan un obstáculo para desarrollar el potencial educativo de la persona; la segunda es de inclusión, que implica asegurar un estándar mínimo de educación para todos.

Debe subrayarse que la justicia educativa en un país pluricultural implica considerar, además de la distribución equilibrada de la educación, la participación equitativa de las distintas identidades, visiones del mundo y formas de conocimiento. Es decir, garantizar el derecho a un currículum que incorpore conocimientos, valores, costumbres, creencias hábitos, formas de aprender, de transmitir conocimiento y de evaluar los aprendizajes de los distintos grupos socio-culturales que componen la sociedad. (Ver Gallardo, 2014).

En este sentido, se presenta información que permita mostrar las desigualdades a las que se enfrentan los grupos sociales denominados indígenas y afrodescendientes en términos de acceso, igualdad en las condiciones y resultados de los servicios educativos.

La población objetivo

El primer elemento para analizar a detalle el cabal cumplimiento del derecho a la educación para la población indígena de México es su definición e identificación. A pesar de que es un tema de honda raigambre en el escenario de la construcción nacional, la definición oficial de población indígena ha variado a lo largo de la historia (véase CONEVAL, La pobreza en la población indígena de México, 2012).

Para efectos estadísticos de identificación de la población indígena pueden emplearse las definiciones empleadas por el Censo Nacional de Población de 2010 (condición de habla indígena y autoadscripción). La definición oficial propuesta por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) considera como indígenas a todas las personas que forman parte de un

hogar indígena, es decir, aquel en el que el jefe o la jefa, su cónyuge o alguno de los ascendientes habla una lengua indígena. Es una definición ampliada que se basa en el criterio de la condición de habla.

Grupos	2000	2010	Crecimiento en el decenio (%)
Hogares Indígenas	2 176 452	2 518 681	15.7
Población hablante de lengua indígena (HLI)	6 320 250	6 768 989	7.1
Población que vive en hogares indígenas	10 631 508	11 397 722	7.2
Población HLI en hogares no indígenas	234 570	128 707	-45.1
Total de la población indígena	10 866 078	11 526 429	6.1
Población que se autoadscribe como indígena	628 753	7 036 463	1019.1
Total de la población indígena estimada	11 494 831	18 562 892	61.5
Población total	97 014 867	111 960 139	15.4

Algunas características sociodemográficas de esta población merecen destacarse.

En primer lugar, la población indígena se caracteriza por tener un mayor peso relativo de los grupos más jóvenes, en particular niños y adolescentes. Esto se debe a que la población indígena ha mantenido históricamente mayores niveles de fecundidad que el resto de la población (3.2 hijos en promedio para las mujeres HLI y 2.2 hijos para las demás). (CONEVAL, 2012:37).

En segundo lugar, cerca de la mitad de la población indígena se concentra en localidades rurales (menores de 2,500 habitantes). Debe destacarse, sin embargo, que una quinta parte de la población indígena se ha establecido en ciudades de más de cien mil habitantes, quizás como resultado de procesos migratorios (CONEVAL, 2012:38).

Debe también destacarse que la población indígena se concentra principalmente en diez entidades federativas, cuyos porcentajes de población en hogares indígenas supera el promedio nacional: Yucatán (51.4%), Oaxaca (4.59%), Chiapas (33.4 %), Quintana Roo (32.7%), Campeche (21.3%), Hidalgo (21.2%),

Guerrero (18.1%), Puebla (18.1%), San Luis Potosí (13.9%) y Veracruz (13.5%). (CONEVAL, 2012:40).

De acuerdo con la información del censo de 2012, seis de cada diez municipios del país son rurales, mientras que ocho de cada diez municipios indígenas son rurales. (CONEVAL, 2012:41).

Este perfil socio-demográfico tiene repercusiones significativas para el pleno disfrute del derecho a la educación. De acuerdo con información del CONEVAL, en México, entre 2000 y 2010, “el rezago educativo ha experimentado una reducción moderada” (CONEVAL, 2012:70). Este cambio, es menor para la población indígena en términos generales, puesto que la población hablante de lengua indígena tiene niveles relativamente bajos de escolaridad, ya que sólo la cuarta parte cursó la secundaria completa o la educación media superior, cuando un poco más de la mitad de la población en general está en esta situación. En promedio, los niveles de escolaridad más altos se encuentran entre quienes se consideran indígenas y quienes son HLI que viven en hogares no indígenas (CONEVAL, 2012:75).

Si el tema es problemático para la población indígena, para la población afrodescendiente, enfrentamos una dificultad aún mayor. Debido a la influencia del liberalismo que eliminó las distinciones jurídicas de orden racial, las poblaciones afrodescendientes fueron invisibilizadas en la historia y se descartó su presencia como grupo social con rasgos culturales específicos, como lengua, cultura, formas de organización, sistemas de autoridad, gobierno propio o territorio ancestral. De este modo, los pueblos afrodescendientes no se reconocen como poblaciones originarias y no se les reconocen derechos culturales específicos. (CDI-Informe Afro). En respuesta a las demandas de estos pueblos, recientemente se han hecho esfuerzos para conocer e identificar a estas poblaciones de manera de avanzar hacia su reconocimiento como derechos colectivos de derecho (véase Reyes Larrea et al., 2009; Avendaño, 2011; CDI, 2012; Velázquez e Iturralde,

2012). Gracias a ellos, podemos saber que existen distintas formas de discriminación hacia la población afrodescendiente que incluyen mecanismos estructurales asociados a la falta de visibilidad. Es evidente, por ejemplo, que en aquellas comunidades en las que se infiere una presencia afrodescendiente significativa, también encontramos poca cobertura educativa, malas condiciones de la que existe y poca pertinencia cultural de lo que se enseña. Como resultado de estas características, por ejemplo, en las localidades en las que la CDI llevó a cabo la consulta, encontramos elevados niveles de analfabetismo (17.4% en promedio) y grandes porcentajes de población sin estudios básicos (44.7% en promedio). Esta misma consulta subraya que, para combatir efectivamente el racismo y la discriminación en el ámbito educativo debe comenzarse por incorporar en el curriculum contenidos relativos a la presencia de los afrodescendientes en la historia y la vida social contemporánea del país, así como hacer evidentes sus aportes a la construcción de la nación. Se requiere lograr el reconocimiento de sus rasgos culturales y lingüísticos específicos y el establecimiento de políticas de atención concretas que permitan mejorar los indicadores educativos de acceso, permanencia y logro en sus trayectorias educativas.

Los contextos de la educación indígena.

El asunto de la educación de los “naturales” ha sido una preocupación constante desde el momento mismo de la conquista española del territorio que hoy es México (véase Ramírez, 2006; Bertely Busquets, 2002; Tank de Estrada, 2002). No obstante, es a partir de la restauración de la república, y particularmente durante los años de la paz porfiriana, que se plantea seriamente la construcción del “alma nacional” y la solución del “problema indígena” con base en la tarea educativa (véase Sierra, 1991:398). Las bases de este propósito se fincaron en el positivismo de la transición al siglo XX y se desarrollaron plenamente después de la Revolución.

Durante todo el tiempo, el tema ha sido motivo de polémica en torno a los problemas de su incorporación y su conversión lingüística. Una constante de este proceso ha sido la escasa participación de los propios indígenas y la inexistencia de mecanismos institucionales de consulta (véase Lira 1984).

A lo largo de este proceso, los indígenas han sido sujetos de un trato especial. Considerados primero como pecadores y profanos, hubieron de ser conducidos por “el camino de la redención y de la verdad” (Gonzalbo, 1996:27). Por la vía de su conversión al cristianismo, la evangelización y la castellanización fueron los primeros acicates de esta transformación. Al mismo tiempo se limitaba el control sobre sus territorios y se inducía la pérdida paulatina de su cosmovisión. En el mismo proceso se cosificaron, documentaron, estudiaron, clasificaron y ordenaron, pero nunca fueron invitados a participar plenamente del proceso de construcción nacional. Aún cuando las leyes y reglamentos los consideraron como ciudadanos, con los mismos derechos y obligaciones establecidos para todos los mexicanos, se les distinguía por ser cultural y lingüísticamente diferentes del resto de la población. Finalmente, en la modernidad mexicana, es apreciado como la raíz de la especificidad cultural de la nación, y en la posmodernidad aparece en el escenario nacional como el núcleo de la autodeterminación y autoidentificación de lo auténticamente mexicano.

Para hacer más sencillo el recuento de la atención educativa que el Estado mexicano ha brindado a la población indígena, reseñamos brevemente tres modelos educativos, que permiten hacer una periodización y cortes analíticos en este proceso: el modelo evolucionista y la perspectiva de la enseñanza del español a los indígenas, el modelo bilingüe-bicultural y la perspectiva intercultural y bilingüe.

El modelo evolucionista y la perspectiva urbana de la enseñanza del español para los indígenas.

El predominio del evolucionismo y el positivismo en la pedagogía mexicana surgió en el último tercio del siglo XIX y fue predominante hasta bien entrada la década de 1960 (véase Zea, 1993; Díaz Zermeño, 2003). El foco principal de atención de esta escuela estuvo centrado en el ámbito urbano y en una educación escolarizada, desde la escuela primaria hasta el nivel universitario. Quienes fueron los responsables de la instrucción pública en esa época, se preocuparon por resolver el problema de la educación en el medio rural e indígena, pero plantearon soluciones desde una perspectiva urbana. Por lo tanto, sus principales defensores tienden a asimilar a los grupos étnicos, en una sociedad uniforme, homogénea y, en el caso mexicano, mestiza. Este enfoque propone un modelo que emplea sólo el español, excluyendo cualquier posibilidad de usar las lenguas indígenas en el proceso educativo.

Durante décadas, la incorporación e integración de los indios a la sociedad mayoritaria implicó, para los actores de la política pública educativa, concebir y aceptar que las diferencias con la sociedad nacional se debían a su atraso cultural. Esa forma de mirar al indio penetraba con mayor fuerza en toda la política oficial, pues se apuntaba hacia la meta de hacer un México culturalmente homogéneo. Esto se interpretaba como la necesidad de hacer desaparecer las diferencias en relación a las costumbres, lenguas, valores, tradiciones y formas de trabajo inherentes a los grupos autóctonos y sustituirlas por la asimilación de “nuestras costumbres y formas de vida, que indudablemente son superiores a las suyas” (Ramírez, 1976:28).

Se pensaba que la asimilación y la integración a través de la escuela era el camino más poderoso para transformar a los indígenas en mestizos. La propuesta del Estado a través de estas políticas públicas específicas parecía el camino más directo hacia la integración de los indígenas a la vida y la cultura mestizas. Las

propuestas iniciales se hicieron desde el último tercio del siglo XIX (véase Bazant, 2005), pero el impulso más importante se dio después del triunfo de la Revolución, en la segunda década del siglo XX. Uno de los promotores más importantes de esta política fue sin duda Rafael Ramírez y sus propuestas de la escuela rural y el uso del castellano como único idioma a nivel nacional (véase Ramírez, 1938 y 1976). Desde esta perspectiva, incorporar al indio a la civilización significaba “occidentalizarlo”, remplazar sus formas culturales y convertirlo a la vida mestiza, el uso del español y la lengua escrita como medios de comunicación.

La escuela rural consideraba, además, la educación de las comunidades completas, no sólo los individuos jóvenes y adultos. Para lograr ese objetivo también establecía un papel central al maestro rural como pilar del desarrollo de la comunidad, pues de esta forma se pretendía “despertar a los adormecidos para ponerlos a trabajar organizadamente en su propio perfeccionamiento” (Ramírez 1976:30). Esta fue una de las innovaciones más importantes que introdujo la Revolución en el medio rural y Rafael Ramírez señala puntualmente los temas centrales a los que ha de dirigirse su acción. De manera enfática señala que el propósito último de la educación rural “consiste en incorporar a la masa campesina, ahora retrasada, a la cultura moderna”. Este “problema general”, sin embargo contiene una serie de puntos específicos que deben atenderse: la extremada pobreza, las pésimas condiciones de salud, el bajo estándar de la vida doméstica, la rutina de las actividades productivas que impiden innovaciones para alcanzar mayor remuneración, el analfabetismo agudo, la desintegración social “a causa de los numerosos grupos étnicos que hay en el país y de los distintos dialectos que les sirven como medios de expresión”, y “la absoluta impreparación rural para trabajar decidida y conscientemente por el advenimiento de un nuevo régimen social más igualitario y más justo que el régimen social en que vivimos actualmente” (Ramírez, 1938:31-36).

Se trataba, sin duda de una empresa compleja, como notaron sus propios promotores. Implicaba transformar la organización socioeconómica de las

comunidades indígenas: la propiedad comunal, el tequio, mano vuelta, y las formas de articulación comunitaria ligadas a la organización cívico-religiosa y las festividades religiosas. A la par, requería introducir nuevos conocimientos y técnicas novedosas que no necesariamente resultaban pertinentes o deseables para las comunidades.

Durante los años treinta del siglo XX, la discusión sobre la importancia de la educación en el tratamiento del “problema indígena” era un tema ampliamente discutido, como puede verse en los temas presentados en los diferentes congresos panamericanos en los que participaban los maestros. En particular, deben verse los congresos celebrados en los años 30, que impulsaron la convocatoria del Primer Congreso Indigenista Interamericano que se celebró en Pátzcuaro, Michoacán, en abril de 1940. Este Congreso, en el que tuvieron una participación importante el gobierno de Lázaro Cárdenas y las autoridades educativas, sentó las bases de una política indigenista para todo el continente. De esta reunión derivaron instituciones como el Instituto Indigenista Interamericano y los institutos indigenistas nacionales.

Los compromisos derivados del Congreso Indigenista Interamericano se convirtieron en los ejes principales de la política indigenista del gobierno mexicano. El proyecto educativo impulsó una perspectiva de atención integral orientada por el Instituto Nacional Indigenista, que reemplazó (en 1948) al “Departamento de Asuntos Indígenas” (Vasconcelos, 1958). A partir de ahí el Instituto coordinó las estrategias gubernamentales para la asimilación y la integración de los grupos indios a la sociedad nacional. Fue el encargado de impulsar obras de infraestructura, servicios y atención educativa en las comunidades indígenas, a partir de la institución de los Centros Coordinadores Indigenistas (véase Aguirre Beltrán 1973, cf. García Mora y Medina eds. 1986).

Como parte de este proceso, desaparecieron las escuelas especiales de atención a pueblos indígenas y se diseñaron programas especiales de atención educativa.

A partir de los años sesenta, la propuesta del gobierno federal para atender educativamente a la población indígena derivó en gran parte de los planteamientos del Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán. Para él, la acción educativa de los centros coordinadores indigenistas tenía por objeto a toda la comunidad y su programa debía ser sumamente flexible, para ajustarse a las condiciones del ambiente y la cultura locales (Aguirre Beltrán 1972:168-169). En este espacio, la educación era uno de los ejes de acción indigenista.

Durante el gobierno del presidente Luis Echeverría (1970-1976), Aguirre Beltrán fue subsecretario de educación y cultura. Esto le dio la oportunidad de ampliar el programa educativo que había promovido de una manera muy significativa. No sólo se crearon más Centros Coordinadores (que llegaron a 70 en 1976), sino que se incrementó el presupuesto destinado a la atención de la población indígena. Asimismo, se dictaron lineamientos importantes para incrementar la atención escolarizada a la educación indígena, de acuerdo con los propios principios promovidos por Aguirre. No obstante, hacia la mitad de la década se habían desarrollado críticas muy importantes al modelo, tanto de quienes reflexionaban críticamente sobre su propia acción (Nahmad, 1978), como de quienes reprochaban la acción indigenista del Estado (Warman et al., 1970), y de los propios profesionales indígenas formados en ese sistema y que ahora criticaban al Estado benefactor (AMPIBAC; Gabriel Hernández 1981).

A estas críticas se sumaron la frialdad de las estadísticas de población, la opinión internacional que avanzaba hacia un creciente reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios y el ascenso del movimiento indígena en México. Los censos nacionales de población mostraron una tendencia a la disminución acelerada del monolingüismo en lengua indígena, que se consideraba un éxito nacionalista de aquella política educativa. Sin embargo, este se acompañaba de una caída igualmente drástica del uso de las lenguas indígenas, tanto en números absolutos como relativos (véase Valdez, 1995:68).

Población hablante de lengua indígena en los Censos Nacionales de Población (5 años y más).

Año de referencia	Total (millones)	Monolingües (%)	Porcentaje del total
1930	2.3	52.7	16.0
1940	2.5	49.7	14.8
1950	2.4	32.5	11.2
1960	3.0	36.5	10.4
1970	3.1	27.6	7.8
1980	5.2	22.7	9.0
1990	5.3	15.8	7.5
2000	6.0	16.6	7.1
2010	6.6	14.6	6.5

Fuente: Censos Nacionales de Población. INEGI.

En este mismo periodo se sucedieron críticas de antropólogos y sociólogos que hacían trabajo de campo en comunidades indígenas señalaban también el carácter pernicioso de la política educativa que privilegiaba el español como único medio “moderno” de comunicación (véase, por ejemplo, Nolasco, 1978).

Los trabajos en los organismos internacionales (que llevaron a la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial de 1976 y la Declaración de la UNESCO sobre la Raza y los Prejuicios Raciales de 1978) planteaban el respeto a la diversidad de las formas de vida, la diversidad de las culturas y el derecho de conservar la identidad cultural (Véase Bello 2009). De manera paralela, el ascenso del movimiento indígena (que celebró un Primer Congreso Nacional a fines de 1975) reivindicó su “derecho a la autodeterminación en el gobierno y organización tradicionales que nos son propios y que mantienen la propiedad y explotación común de la tierra, el idioma o dialecto para comunicarnos, nuestra ética y las expresiones artísticas que cultivamos” (CNPI 1975).

Con todos estos ingredientes en el panorama político, en la segunda mitad de la década de los setenta la educación bilingüe-bicultural se volvió un asunto de política pública nacional. El enfoque empleado hasta entonces se volvió el centro de la crítica y surgió una nueva propuesta en la que participaron, de manera decidida, profesionales indígenas que habían sido formados durante las últimas dos décadas. Se tomaron propuestas de científicos sociales que tenían afinidad con las propuestas indígenas y que incluían discusión internacional al respecto. De inicio, la propuesta se interpretó únicamente como un sistema basado en el uso de las lenguas nativas para la enseñanza de los contenidos generales enmarcados en los programas nacionales de educación.

La creación de la Dirección General de Educación Indígena y el modelo bilingüe-bicultural.

En 1978, por decreto presidencial, se creó la Dirección General de Educación Indígena en la Secretaría de Educación Pública. Esta transformación administrativa derivó de una reforma educativa impulsada desde el inicio de la década de los años 70 que subrayaba la necesidad de emplear métodos adecuados para la educación en las regiones indígenas y poner una mayor atención al bilingüismo como método de instrucción. Aunque el impulso de una educación bilingüe y bicultural se habían dado desde 1971, no había prosperado en el sistema educativo debido a una serie de dificultades tanto técnicas como de instrumentación didáctica en el aula (Arana de Swadesh 1978:241). Por eso, al crearse la DGEI, se impulsó un modelo educativo que proponía el empleo de las lenguas indígenas como idiomas de instrucción y el español como una segunda lengua (Guzmán, 1991:24). En este modelo, el contenido educativo es bicultural, significado que descansa en ambas culturas, la indígena y la nacional.

En 1978, el recién nombrado director de educación indígena afirmaba en un informe oficial que: *“utilizando la educación bilingüe se ha logrado una mayor eficacia en la enseñanza primaria debido a que se crea un ambiente de mayor y*

mejor comunicación...” y que esto contribuía al desarrollo psicológico equilibrado del educando, permitiéndole adquirir confianza y seguridad frente a los nuevos conocimientos (Nahmad, 1978:228). En ese mismo documento, Salomón Nahmad subrayaba:

“Si además de bilingüe es bicultural, esto implica tomar en cuenta la cultura materna de los educandos en la planeación educativa tanto en el contenido como en los métodos pedagógicos. Esto permite también la mayor participación del magisterio del grupo en el que este trabaja y al cual pertenece, para tomar de su medio ambiente cultural los elementos necesarios que coadyuven en la educación” (Nahmad, 1978:239).

Para el momento en que se hacían estas declaraciones, la educación indígena aplicada por el Estado seguía teniendo como objetivo principal la castellanización en el grado de preescolar y la alfabetización en español a partir del primer año de primaria. La innovación consistía entonces en el uso de la lengua materna por parte del promotor bilingüe durante el proceso de enseñanza y aprendizaje en los primeros grados de la primaria. En este periodo no se hablaba de desarrollar las lenguas indígenas, sino apenas de conservarlas. Ni la Ley Federal de Educación de 1976, que en su artículo 5º expresaba textualmente que se enseñaría “el español sin menoscabo del uso de las lenguas autóctonas”, ni los responsables de la aplicación de la política educativa tenían una idea clara de cómo se haría efectivo el planteamiento bilingüe-bicultural, o mediante qué mecanismo se evitaría que las lenguas nativas afectadas por el proceso de castellanización, se siguieran erosionando.

En 1979, se llevó a cabo el “I Seminario de Educación Bilingüe Bicultural” y el “III Congreso Nacional de Pueblos Indígenas”, lo que permitió que los Consejos Supremos de los Pueblos Indígenas y la “Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües”, A. C. (ANPIBAC), produjeran el llamado “Plan nacional para la instrumentación de la educación indígena bilingüe-bicultural”. Este documento

presentaba una visión mucho más clara y ordenada de lo que se concebía como alternativa indígena para la educación (véase Bello 2009).

El mencionado plan se presentó al entonces titular del Ejecutivo y en 1982 fue publicada una versión abreviada con el título de “El proyecto educativo de los grupos étnicos mexicanos”. Sin embargo debido al entramado de la política educativa y los prejuicios de los actores educativos, entre 1979 y 1983, continuó vigente en el medio indígena la aplicación del programa educativo nacional en español. La propuesta indígena se mantuvo como un ideal que no tenía cabida dentro de un marco político y sociocultural dominado por tendencias a la homogeneidad cultural de origen colonial. En la práctica, la educación bilingüe-bicultural sólo se diferenciaba de la llamada urbana-formal en cuanto que era atendida por personal bilingüe (Véase Hamel y Muñoz, 1981; Calvo y Donnadieu, 1992; Haviland, 1982).

A partir de 1983, algunos maestros indígenas formados en los “Centros de Integración Social” y bajo las líneas del “Servicio Nacional de Promotores Bilingües” asumieron cargos directivos en la Dirección General de Educación Indígena. A partir de allí lograron concretar algunos planteamientos elaborados por distintas organizaciones indígenas que se plasmaron en documentos básicos donde dichos funcionarios expusieron sus principios y los fundamentos para la educación indígena. Se trató de un proceso largo de transferencia del proceso educativo a manos de profesionales indígenas llevado a cabo en la primera mitad de los años 80 (véase Varese 1990).

Los funcionarios indígenas, responsables técnicos (antropólogos, lingüistas, pedagogos, psicólogos), promotores y profesores bilingües que tenían a su cargo la educación escolarizada en el medio indígena a nivel central y estatal, pronto se dieron cuenta de que, además de señalar los fundamentos ideológicos y políticos del proyecto, era importante establecer estrategias de adaptación del curriculum nacional o de su transformación hacia uno realmente indígena. Era claro que esto

debía hacerse al mismo tiempo que luchaban por una la igualdad jurídica y social. Esto, a su vez, implicó la labor adicional de formular propuestas de modificación de leyes y normas relacionadas con estos asuntos. Estos cambios y la coyuntura política en la que tuvieron lugar fueron fundamentales para la educación bilingüe bicultural porque mostraron que, al menos entre los funcionarios, profesionistas y “técnicos indígenas”, existía conciencia clara de los propósitos y los retos que implicaba una educación de carácter institucional. Esto provocó un cambio significativo en la medida en que los propios intelectuales indígenas asumieron responsabilidad en la elaboración y la conducción de este modelo educativo. Los documentos que sirvieron de base muestran esto desde la propia definición:

“La educación indígena bilingüe- bicultural es aquélla que instrumentada por los pueblos indígenas servirá para la formación y desarrollo del hombre y de la comunidad dentro de un sistema cultural propio, con base en sus conceptos del mundo y de la vida y sirviendo siempre, en última instancia, a la adquisición de una conciencia que respeta la naturaleza y al hombre.” (SEP-INI, 1982:102 y DGEI, 1983:102).

Estos mismos documentos advierten que la base de esta propuesta educativa está en el desarrollo de las lenguas y culturas propias. Esto implica recobrar la personalidad étnica y cultural que se había erosionado desde la Colonia y que pretendía destruirse por completo mediante la práctica de la educación monolingüe y monocultural que con distintos nombres se había aplicado en el país. Como señala Varese, este fue probablemente el cambio más importante efectuado en la política educativa dirigida a los indígenas hasta los años ochenta, a pesar de las críticas y las dificultades que encontró a su paso (véase Varese, 1987 y 1990; Calvo Póntón y Donnadieu, 1992). Para poder impulsar estos cambios fue necesario desarrollar todo un marco institucional y legal, un curriculum, materiales didácticos y estrategias pedagógicas específicas.

Durante la última década del siglo XX, los programas desarrollados por la DGEI, inspirados en la propuesta impulsada por los primeros profesionales indígenas, llevaron a la puesta en marcha de una gran cantidad de proyectos. Entre ellos se encuentran el programa de la mujer indígena, la radio bilingüe, las escuelas albergue y los albergues escolares, entre otros. El trabajo de la DGEI desbordó el ámbito puramente educativo al tiempo que se instalaba mediante coordinaciones estatales, después jefaturas de departamento, de educación indígena en 23 estados de la federación. Desde estas se coordinaron las tareas administrativas y técnico-pedagógicas de las zonas de supervisión y las escuelas. Esta estructura se mantiene hasta la fecha, si bien la descentralización educativa generó estructuras duales en estados que contaban ya con programas propios de educación indígena.

Las críticas hechas a la operación del modelo de educación indígena durante los años ochenta llevaron a promover que el término bicultural fuese cambiado por el de intercultural a principios de los años noventa (Bertely, 1998:89). Sin embargo, el cambio de un concepto por otro no significó cambios radicales en la forma de trabajo y la propuesta educativa impulsada por la DGEI. El cambio que tuvo lugar fue simplemente de nomenclatura: se pasó de un modelo bilingüe-bicultural a otro bilingüe intercultural sin que se realizaran cambios de fondo (Gigante, 1995:49). De hecho, algunos críticos han señalado que el nuevo nombre estuvo asociado más bien a imitar lo que se veía como un nuevo modelo que tomaba fuerza en otros países de América Latina (Jiménez y Mendoza, 2012).

El cambio, no obstante, tuvo consecuencias relevantes en la medida en que provocó un importante desarrollo normativo para dar sustento jurídico al desarrollo de la educación con un carácter diferencial. Como subrayan Jiménez y Mendoza (2012), “tanto la propuesta bilingüe intercultural como los documentos oficiales que la acompañan, han permitido conquistar una dimensión política e institucional sin precedentes”. De acuerdo con un estudio de Ruth Moya, estos cambios vieron favorablemente acompañados por un importante incremento de la cobertura

educativa, la capacitación y formación de docentes, la re-valoración de los procesos étnicos, la elaboración de textos en lenguas indígenas, la recuperación de textos literarios en estas lenguas y la incorporación de algunas estrategias pedagógicas innovadoras (Moya, 1998:116).

El proceso de consolidación normativa, sin embargo, no fue suficiente para remontar rezagos de gran calado que pesaban sobre el sistema de educación indígena, además de dificultades asociadas a su origen y carácter de mecanismo castellanizador e integrador. Los resultados del subsistema de educación indígena recibieron fuertes críticas de investigadores y profesionales de la educación. Particularmente se cuestionaron las metodologías de enseñanza bilingüe, el hecho de que se seguía propiciando de facto la castellanización de niños y niñas hablantes de alguna lengua indígena, la deficiente formación y capacitación de los docentes (Jiménez y Mendoza 2012:16-17).

Al lado de estos cuestionamientos de académicos y analistas, aparecieron críticas, cada vez más severas, de organizaciones sociales y educadores que cuestionaron la totalidad del modelo de educación indígena. El levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional dio un impulso a todas estas críticas y preparó el terreno para modificaciones mayores en el sistema educativo.

Desde los años noventa del siglo XX, y con mayor fuerza a partir del año 2000, la educación pública mexicana comenzó a transformar su visión absolutamente monocultural y monolingüe. No sin dificultad, y muy poco a poco, el Estado mexicano experimentó, a partir de los años 90 un notable “giro pluricultural” en su normatividad escolar. Por primera vez se admitió que la nación podía ser plural, hablar varias lenguas e incorporar culturas diversas. El enfoque universalista-monocultural perdió su carácter de ideal monolítico, si bien ha mantenido la hegemonía.

A pesar de la amplia discusión de la diversidad cultural y el plurilingüismo como soporte de la nación y la incorporación del discurso de la interculturalidad en la

atención escolar en regiones indígenas, la práctica cotidiana en el aula y en la escuela es mayoritariamente monocultural y monolingüe. La incorporación del discurso de la interculturalidad en el sistema educativo no ha logrado la transformación radical de las prácticas escolares” (Muñoz, 1998:55). Como ha señalado Yolanda Jiménez Naranjo, persiste un profundo abismo entre lo normativo y lo práctico en las escuelas públicas de educación intercultural (Jiménez Naranjo, 2009b; véase también Bertely 1997, 2000; Muñoz, 1998, 2002; Hamel et al. 2004, entre otros).

El acuerdo 592 y la EIB

Durante la administración del Presidente Felipe Calderón (2007-2012) se revisaron los parámetros de operación de la educación básica y se publicó un Acuerdo Secretarial (592) que modificó la organización del tramo académico e introdujo cambios significativos en la educación indígena del nivel básico.

Las instrucciones de este Acuerdo para la educación indígena se sustentan en la necesidad de reconocer la diversidad social, cultural, lingüística, de capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje que tienen los estudiantes. Postula que esta debe atenderse desde la particularidad de situaciones y contextos, comprender cómo aprende el que aprende y, desde esta diversidad, generar un ambiente que acerque a estudiantes y docentes al conocimiento significativo y con interés. A partir de estas declaraciones, realiza cambios trascendentales. Algunos de los más importantes, en nuestra opinión, son los siguientes.

Dentro de los Principios pedagógicos que sustentan el plan de estudios (Punto I.8 del Acuerdo) determina favorecer la inclusión para atender a la diversidad. Menciona que la educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Por lo tanto, al reconocer la diversidad que existe en México, el sistema educativo hace efectivo este derecho al ofrecer una educación pertinente e inclusiva.

En correspondencia con este principio, los docentes deben promover entre los estudiantes el reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural como una característica del país y del mundo en el que viven. Deben fomentar que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad pueda apreciarse y practicarse como un aspecto de la vida cotidiana y de enriquecimiento para todos.

Para el logro de este principio es indispensable la organización, la toma de acuerdos y la vinculación entre autoridades, directivos, docentes y madres, padres o tutores. En ese sentido, a la Educación Básica le corresponde crear escenarios basados en los derechos humanos y el respeto a la dignidad humana, en los que cualquier estudiante, independientemente de sus condiciones, se desarrolle intelectual, social, emocional y físicamente. Para ello, se requiere que los docentes desarrollen empatía hacia las formas culturales y necesidades de los alumnos que pueden ser distintas a sus concepciones.

En este orden de ideas, se condensa lo anterior tanto en las Competencias para la vida como en el Perfil de egreso de la Educación Básica. De manera complementaria, se establece que, dada la diversidad lingüística del país, se debe partir de propuestas educativas locales y regionales que contemplen las particularidades de cada lengua y cultura indígena. Para ello se plantea la elaboración de Parámetros Curriculares que establecen las bases pedagógicas para la enseñanza de la Lengua Indígena como objeto de estudio. La Lengua Indígena se integra con la enseñanza del español como segunda lengua, cumpliendo el mandato constitucional de ofrecer una educación intercultural y bilingüe, así como de avanzar hacia la construcción de una nación plural.

La educación indígena se dirige a niñas y niños hablantes de alguna de las lenguas indígenas nacionales, con independencia de su nivel de bilingüismo. El acuerdo considera que, en gran medida, estos niños representan el futuro de sus idiomas, porque en ellos se centra la posibilidad de supervivencia de sus lenguas. Por eso, insiste en propiciar la reflexión sobre sus idiomas y desarrollar los usos

del lenguaje mediante la impartición de la asignatura de Lengua Indígena en sus lenguas nativas. Todo ello como condición necesaria para fortalecer el desempeño escolar de los niños y las niñas hablantes de lenguas indígenas. No se propone el establecimiento de un sistema bilingüe de instrucción.

El Acuerdo estima que la educación intercultural bilingüe se aplica en 22,000 escuelas, aproximadamente, que atienden una matrícula de cerca de un millón y medio de niños. En este universo, el inglés se ofrece como tercera lengua, con su respectiva metodología, de tal modo que durante el ciclo escolar 2011-2012 se pasa de 70 a 200 escuelas donde el inglés se imparte como lengua adicional.

La diversidad y el multilingüismo se atienden mediante la creación de Marcos Curriculares, con base en los que se desarrollan los programas de estudio. Se postulan como herramientas que permiten articular la diversidad social, cultural y lingüística, al tiempo que deben incluir contenidos propios del acervo cultural de los pueblos originarios y de las experiencias de los migrantes que atiende la Educación Básica. "Dichos marcos dan muestra de la diversidad del país, reconociendo sus conocimientos ancestrales y actuales, propiciando el acceso a los conocimientos científicos e instrumentales provenientes del mundo en que nos movemos, al comparar y vincular las relaciones existentes entre los saberes locales como aprendizajes esperados y los aprendizajes esperados de los programas de estudio".

A partir de estos principios se incluyen "los saberes y la cosmovisión de pueblos y comunidades, de las competencias que el uso de estos saberes sustenta". Para lograrlo, se "requiere concebir la contextualización de aquéllas que se pretende desarrollar a partir del Plan y los programas de estudio nacionales, lo cual es inherente al propio enfoque de aprendizaje." El planteamiento exige el apoyo de miembros reconocidos e idóneos de las comunidades. Ellos constituyen la fuente de saberes que permite "reforzar los conocimientos, promover el respeto entre géneros, e impulsar y fortalecer la gestión pedagógica diversificada". Al mismo

tiempo, “otros expertos académicos de las lenguas y culturas indígenas”, entre los que se incluyen “docentes de educación indígena básica y expertos en la didáctica de las diferentes lenguas y culturas indígenas, de las culturas migrantes, además de los que trabajan la didáctica de las asignaturas” apoyan este trabajo como profesionales.

En el esquema se establecen una serie de “dispositivos e instrumentos políticos, pedagógicos y didácticos”, denominados Marcos Curriculares “que incluyen y vinculan los aprendizajes escolares que la sociedad mexicana del siglo XXI requiere, con la que los pueblos y las comunidades indígenas y migrantes sustentan para desarrollarse en lo educativo, desde su representación del mundo y sus contextos materiales concretos”.

Se considera un marco curricular para cada nivel de la Educación Básica e inicial, indígena y para población migrante. Se integran con “la norma pedagógica, curricular y didáctica que hace visible, en los diferentes fascículos y distintos materiales de apoyo, los derechos educativos de niños, niñas y adolescentes indígenas y migrantes”.

De acuerdo con el propio acuerdo, “Los Marcos Curriculares conciben una escuela abierta a la comunidad, que requiere de ella para definir las prácticas sociales y culturales pertinentes y con base en los saberes ancestrales y actuales, y la cultura migrante en su caso, que se incluyan en la escuela, consolidando una comunidad educativa que tienda redes de apoyo a la niñez para fortalecerla ante las situaciones de riesgo de exclusión. Además, reconoce la importancia de la metodología y organización de y para las aulas multigrado, teniendo como eje central un conjunto de factores: reconocer la diversidad cultural y lingüística de su población; la heterogeneidad por edad que muchas veces se convierte en extraedad; los niveles de desarrollo físico, cognitivo y socioemocional de cada alumno, y la organización escolar que exige la combinación ocasional del trabajo por grados y ciclos”.

Por estas razones, se considera que estos Marcos Curriculares “Contextualizan porque permiten acceder a la indagación, profundización e inclusión de los conocimientos de los pueblos y las comunidades desde la perspectiva derivada de su cosmovisión.(...) Diversifican porque proponen los tratamientos pedagógicos que instan al docente a partir de la realidad escolar, cultural y social inmediata en la que se puede manifestar la diversidad social, cultural, lingüística o una menor heterogeneidad (comunidades indígenas monolingües). (...) Son Nacionales porque Presentan las diversas visiones de la cultura indígena y la migrante; son Especializados porque Presentan una orientación pluricultural y plurilingüe que impulsa, en el desarrollo curricular, el uso de las lenguas en prácticas sociales y culturales, y los conocimientos de las diversas culturas. Y son Étnicos porque recuperan la visión propia de los pueblos originarios en cuanto a la representación del mundo y sus conocimientos.

Con base en todo lo anterior, el Acuerdo 592 considera que los marcos curriculares promueven acciones que permiten incorporar los saberes de los pueblos, fortalecer las identidades sociales y culturales, abordar los conocimientos filosóficos, científicos, matemáticos, lingüísticos, históricos, económicos y geográficos de los pueblos; así como los valores y las formas propias de aprender y enseñar. De este modo, fortalecen las identidades sociales de los pueblos llevan a revertir los procesos de deterioro cultural y lingüístico.

Los parámetros curriculares se trabajan dentro de una asignatura de lengua y cultura indígena. El propósito de esta asignatura consiste en “incorporar un espacio curricular para que los alumnos estudien, analicen y reflexionen sobre su lengua nativa, a partir de la apropiación de las prácticas sociales del lenguaje, orales y escritas, en los diversos ámbitos de la vida social, así como cumplir con el mandato constitucional sobre los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas”.

La propuesta subraya que “los estudiantes que tienen como lengua materna una lengua indígena, además de desarrollar su lengua aprenderán el español como una segunda lengua, y los que tienen como lengua materna el español, desarrollarán ésta y aprenderán como lengua adicional la lengua indígena de la región. Por esto se considera a la lengua indígena y al español como lenguas de comunicación para el aprendizaje y también son objeto de estudio.” Para lograrlo se promueve “convertir a la lengua indígena en objeto de estudio”, lo que “implica seleccionar, organizar y distribuir contenidos, y adoptar un enfoque pedagógico para su enseñanza”.

Servicios educativos para la población indígena

En el ciclo escolar 2012–2013, el sistema educativo nacional alcanzó una matrícula escolarizada total de 35.3 millones de alumnos. El 73.4% de esa población escolar se ubicó en la educación básica, que comprende la educación preescolar, primaria y secundaria. La educación media superior representó el 12.6% de la matrícula total, la educación superior el 9.4% y los servicios de capacitación para el trabajo el restante 4.6%.

Debido al esquema de federalización de la educación básica y normal, el 71.6% de los alumnos asistieron a escuelas administradas por los gobiernos estatales y el 10.2% de la matrícula fue atendida en servicios administrados directamente por la federación. El restante 5.1% de la matrícula acudió a instituciones autónomas, principalmente de educación media superior y superior. La educación particular atendió en ese periodo 13.1% del total de los alumnos en el sistema educativo.

La educación básica constituye el tipo educativo más numeroso del Sistema Educativo Nacional, comprende 12 años de estudio y en el ciclo 2012-2013 atendió una matrícula total de 25 891 068 de alumnos. Se divide en instrucción preescolar (3 a 5 años), con el 18.4% de los educandos, instrucción primaria (6 a 12 años), con 57.1% educandos, e instrucción secundaria (13 a 15 años), con el 24.5% de los estudiantes.

Inequidad estructural en el sistema educativo

Si hay un grupo de población que enfrenta la pobreza y la desigualdad, es el de los pueblos indígenas. De acuerdo con datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social existen profundas desigualdades entre quienes son hablantes de lenguas indígenas y son únicamente hispanohablantes. El analfabetismo entre los indígenas mayores de 15 años es de 27.3%, y de 5.37% en la población en general. Cuando tomamos a la población en su conjunto, las diferencias son aún mayores. El CONEVAL estima un rezago educativo de 29.7 puntos porcentuales. El propio Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) subraya esta desigualdad educativa: 25.4 por ciento de los indígenas son analfabetos en comparación con el 10 por ciento de la población nacional; sólo 4.9 por ciento de los hombres y 3.7 por ciento y mujeres indígenas, acceden a la educación superior, comparado con el 10.1 y 9.2 por ciento de mujeres y hombres de la población general (PNUD 2010).

Vernor Muñoz Villalobos, en su calidad de Relator Especial sobre el Derecho a la Educación, llevó a cabo una visita oficial a México entre el 8 y el 18 de febrero de 2010. En los comentarios vertidos al final de esta visita, señaló que, “a pesar de los importantes avances realizados durante los últimos 50 años, México enfrenta dos grandes retos en materia de educación: abatir la exclusión que genera el propio sistema educativo y elevar la calidad educativa para todos los niveles y grupos de la población. Para el Relator Especial, existen grandes asimetrías estructurales propias de toda la región latinoamericana, como las desigualdades entre las zonas rurales y las urbanas, entre los estados de la federación, entre las escuelas públicas y las privadas y entre los grupos de la población.” Fue también muy claro al subrayar que “A pesar de que el país ha reconocido formal y constitucionalmente los derechos de los pueblos indígenas, la eficacia del

subsistema queda por debajo de los estándares. Aunque se han desarrollado experiencias positivas, en general, sigue existiendo un presupuesto muy limitado para cubrir las necesidades, el modelo educativo se torna insuficiente para el rescate y la potenciación de las culturas y las lenguas indígenas, falta capacitación docente y es común que los maestros y maestras no conozcan las lenguas de los estudiantes a quienes educan.” Casi cinco años después de esta visita, es posible señalar que muchas de estas dificultades aún persisten y que la información con la que se cuenta no permite aún analizar los avances del último quinquenio.

El Índice de Equidad Educativa Indígena (PNUD, 2013), diseñado para medir el grado de equidad en el logro de resultados educativos básicos entre indígenas y no indígenas permite observar el nivel de igualdad en el acceso y la progresión en el sistema educativo. En la construcción de este índice se incluyeron indicadores de equidad en resultados educativos, como escolaridad y aprendizaje, en exclusión de variables de oferta educativa (número de escuelas, número de maestros), de proceso educativo (educación en lengua oficial, educación bilingüe), de características de los alumnos y sus hogares (ingreso y escolaridad de los padres), o del contexto sociopolítico en que se enmarca el proceso educativo (representación indígena en el desarrollo de la política educativa, discriminación). De acuerdo con este análisis, el PNUD y la DGEI señalan algunas áreas de oportunidad significativas.

En México la población indígena ha alcanzado 66% de los resultados educativos básicos logrados por la población no-indígena; queda por cerrar una brecha educativa de 34%. La dimensión en que se observa mayor equidad a nivel nacional es el alfabetismo: los indígenas del país han logrado 83% de la tasa de alfabetismo alcanzada por los no-indígenas. En este caso, queda por cerrar una brecha de 17%.

El nivel educativo en el que se observa mayor equidad en la asistencia es la primaria, en que los indígenas han alcanzado 95% de la asistencia alcanzada por

los no-indígenas. La mayor inequidad se observa en la dimensión de Escolaridad: la población indígena sólo ha logrado 39% de los niveles de escolaridad alcanzados por la población no indígena. Persiste una brecha en escolaridad de 61%. El rezago en escolaridad de la población indígena empieza desde la educación básica: solamente 51% de los indígenas en edad de haber completado la primaria lo ha logrado, mientras que tan solo 27% de los indígenas en edad de haber completado la secundaria lo ha hecho.

Este análisis afirma que el componente de Escolaridad constituye la dimensión menos equitativa del logro educativo en México. El logro de la población indígena frente a la no indígena progresivamente menor conforme se consideran niveles educativos superiores a la primaria. En el caso de la Asistencia a Secundaria por parte de menores de entre 13 y 15 años de edad, el indicador de equidad es de 0.75. Mientras cuatro de cada cinco niños no-indígenas asisten a Secundaria (80%), solamente tres de cada cinco niños indígenas lo hacen (60%). En el caso de los jóvenes de entre 16 y 18 años en edad de asistir a la Educación Media Superior, solo asisten la mitad de los no-indígenas (50%), pero tan solo la cuarta parte de los indígenas (26%), con lo que resulta un indicador de equidad de 0.52. En la educación superior las tasas de asistencia son aún más bajas para ambos grupos, con 21% para no indígenas y tan solo 6% para indígenas, con lo que resulta un indicador de equidad de apenas 0.28.

Cuando se analizan los principales resultados a nivel estatal para el año 2010, se registra, en promedio, una brecha educativa de 23% que queda por cerrar dentro de los estados del país. Eso implica que, cuando se comparan indígenas y no-indígenas de un mismo estado, el nivel de logro de la población indígena representa el 77% de la que no lo es.

La equidad educativa varía entre estados. El más equitativo es Guanajuato, donde los indígenas han alcanzado 97% de los resultados educativos logrados por los no-indígenas. En Chihuahua, el estado más inequitativo, los indígenas han

alcanzado solo 61% de los resultados educativos logrados por los no-indígenas. De este modo, 6.3 millones de hablantes de lenguas indígenas (94% del total nacional) habitan en 23 estados en los que se observan brechas educativas mayores a 20%. Cuatro estados concentran la mayoría de los indígenas del país (3.6 de 6.7 millones); todos tienen brechas educativas de 24% o más: Puebla (24% de brecha educativa), Veracruz (25%), Oaxaca (27%) y Chiapas (30%).

Los principales resultados a nivel municipal para el mismo año 2010 muestran que, en promedio, las personas indígenas han alcanzado 78% de los resultados educativos logrados por los no-indígenas dentro de los municipios del país. Queda una brecha educativa por cerrar de 22% al interior de los municipios. En 1,037 municipios (86% del total de municipios para los que el cálculo es factible) la brecha educativa que afecta a la población indígena es mayor a 10%. Los municipios con mayor equidad educativa tienen, en promedio, poblaciones más grandes y una situación económica relativamente más favorable (menor pobreza, mayores ingresos y menor marginación) que los municipios con mayor inequidad.

El mismo estudio del PNUD (2013) señala que no es posible atribuir la desigualdad educativa al mero hecho de que las personas sean indígenas. Sostiene que la literatura “asocia esta desigualdad a tres grupos de factores: las desigualdades socioeconómicas, la inequidad en la oferta educativa y la discriminación y sub-representación de los indígenas en la toma de decisiones sobre política pública”. (PNUD, 2013: XVII).

El tema es fundamental porque el bajo logro educativo de las personas indígenas dificulta que logren un pleno ejercicio de otros derechos básicos. La inequidad en el logro educativo entre indígenas y no indígenas implica que, desde, tanto desde el punto de vista de los compromisos internacionales en materia de derechos humanos, como desde el de los principios constitucionales, México aún no garantiza el derecho de las personas indígenas a obtener una educación en calidad y cantidad suficientes. Desde luego, esta situación conlleva un costo muy

elevado en términos de oportunidades perdidas tanto para los miembros de esta población como para la sociedad en su conjunto que desperdicia el talento del 10% de la población por lo menos. (PNUD, 2013: XIX).

Al centrarse en la educación que recibe la población indígena, este mismo estudio señala que menos niños indígenas asisten al tercer grado de preescolar que niños no indígenas. A partir de los 14 años, la brecha aumenta con la edad y se agrava en el caso de los niños monolingües. No modifica su condición el hecho de que estos indígenas habiten en zonas urbanas, incluso en grandes ciudades. Esto da pie a señalar que la causa de la inasistencia no es solamente la falta de oferta, sino la condición de ser indígenas. El problema se centra no sólo en condiciones de pobreza sino también en la irrelevancia cultural y lingüística de lo que se enseña, acompañadas de formas de discriminación y racismo de distinto tipo.

Otro asunto importante es la infraestructura de las escuelas a las que acude la población indígena. La primaria indígena es la menos beneficiada en materia de infraestructura escolar, pues 68% de los planteles se encuentra en condiciones desfavorables. Es necesario tomar en cuenta que cuando las condiciones materiales de los centros escolares no son suficientes o adecuadas para su buen funcionamiento, es la comunidad escolar la que tiene que hacerse cargo de ellas, mediante aportaciones económicas, en especie o en trabajo. Ello impone barreras al acceso a las escuelas por parte de la población más pobre y atenta contra el derecho a la educación.

Estas desigualdades en la oferta, el acceso, la infraestructura y la calificación de los docentes y directivos se refleja en los resultados académicos. Desde la perspectiva del aprendizaje, los alumnos de escuelas de la modalidad indígena aparecen siempre en último lugar, cuando se comparan con otras. De acuerdo con el informe del INEE (2014) en tercer grado de primaria, sólo 53% alcanza al menos el nivel básico de aprendizaje en español y 32% en matemáticas. Al terminar la primaria, estas proporciones son 56% y 66% respectivamente.

En secundaria no se cuenta con alguna fuente de información confiable que indique quiénes son alumnos indígenas. No obstante, se sabe que muchos de ellos asisten a escuelas telesecundarias, debido a que estas se localizan en zonas rurales de alta y muy alta marginación. Los estudiantes de esta modalidad educativa son los que alcanzan los niveles más bajos de logro escolar, respecto de los otros servicios de educación secundaria. Esta desventaja también se expresa en la educación media superior donde la población indígena accede a los subsistemas de más baja calidad y menor reconocimiento social (INEE, 2014).

Entre la población adulta, la diferencia más fuerte en escolaridad se encuentra al comparar a los indígenas con los no indígenas: la población no indígena de 25 años y más sin educación básica completa equivale a 43%, pero entre los indígenas este porcentaje se eleva a 70. En el extremo opuesto, si bien 14% de la población adulta no indígena cuenta con educación superior completa, esto es cierto apenas para 5% de los adultos indígenas (INEE, 2014).

En la actualidad persiste una importante desigualdad en oportunidades educativas. Se mantienen mecanismos y prácticas de discriminación, segregación y exclusión que limitan el acceso y la permanencia de los estudiantes en su proceso escolar que afectan la convivencia, la inclusión y la cohesión social. La aplicación del currículum y las prácticas docentes tienden a favorecer un saber único y homogéneo, sin considerar las diferencias socioeconómicas, culturales, étnicas y personales, en cuanto a capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje en el proceso educativo. Todo ello se traduce en pobres resultados de aprendizaje y logro educativo, en particular para los sectores y grupos más desfavorecidos, que reciben una educación de menor calidad. Las condiciones para aprovechar las oportunidades educativas son profundamente desiguales y, de manera paradójica, el centralismo curricular y las prácticas homogeneizadoras contribuyen a esta inequidad.

De acuerdo con información publicada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2013), la población indígena de 15 años o más presenta un mayor rezago para alcanzar la escolaridad obligatoria en comparación con el resto de la población. Entre hablantes de lengua indígena de estas edades, 26.8% era analfabeta y, en promedio, su escolaridad fue de 5^o de primaria. En contraste, entre la población de esa misma edad que sólo habla español, únicamente 5.3% era analfabeta y, en promedio, su escolaridad llegaba hasta la secundaria completa (INEE, 2013). Además, entre las entidades federativas existen importantes diferencias. La desigualdad en la escolaridad de los hablantes de lengua indígena con respecto al resto de la población, se amplía de manera notable al comparar la proporción de jóvenes y adultos que concluyen la educación media superior o superior.

En 2010, sólo una quinta parte de los hablantes de lengua indígena de 20 a 24 años contó con educación media superior completa (20%), mientras que la proporción correspondiente a quienes sólo hablan español fue mayor al doble (46.5%). Asimismo, una pequeña proporción de adultos hablantes de lengua indígena (4 de cada 100), entre 55 y 64 años, consiguió terminar estudios superiores, mientras que esta proporción se cuadruplica (18 de cada 100) para sus pares que sólo hablan español (INEE, 2013).

El INEE sostiene que el rezago en la escolaridad de la población indígena joven y adulta se gesta cuando una parte considerable de la población infantil no asiste a la escuela. Muestra así que 93 de cada 100 niños hablantes de lengua indígena, de 6 a 11 años de edad, asiste a la escuela, mientras que sólo 85% de los que tienen entre 12 a 14 años lo hace, así como 52% de los que tienen entre 15 y 17 años. Este rezago se relaciona estrechamente con el hecho de que no todos los educandos hablantes de lengua indígena terminan la educación básica obligatoria en las edades previstas. Así, en 2010, tan sólo 53% de los alumnos entre 12 y 14 años tenían educación primaria completa, y sólo 37% de los que tenían entre 15 y 17 años habían terminado su educación secundaria (INEE, 2013).

Al considerar la extra-edad grave por grado escolar como una aproximación al rezago educativo, los resultados desagregados por entidad indican que en el ciclo escolar 2009-2010 el porcentaje de alumnos de primaria en extra-edad grave llegó a ser de 11.9% en Guerrero, 10.6% en Chiapas y 10.3% en Oaxaca. En cambio, en Nuevo León fue de 1.3%, en Tlaxcala de 1.5% y en Sonora de 1.8% (INEE, 2012:222). Las escuelas primarias indígenas y comunitarias tienen un mayor porcentaje de alumnos en extra-edad sin importar si se encuentran en una localidad rural o urbana, o si están en una localidad de baja o alta marginación.

Dos de los principales retos en la educación media superior y superior son la cobertura insuficiente y la desigualdad en el acceso. En 2010 se estimó el nivel de cobertura en la educación media superior en 66% (asistencia escolar de los jóvenes entre 12 y 14 años) y en 28% en la educación superior (asistencia escolar de los jóvenes entre 15 y 17 años). La eficiencia terminal se ubicó en 58% en el primer sistema y en 63% en el segundo.

Las principales razones para el bajo logro académico y los grandes diferenciales educativos de la población indígena y diversa, en general, pueden agruparse en torno a tres grupos de elementos. En primer lugar, el sistema educativo nacional ha sido pensado y creado desde la ideología del mestizaje, que establece como referente cultural del sistema una sociedad y una cultura homogéneas. En tal referente, la supeditación de los indígenas y otros grupos diversos a la modernidad establece la asimilación como ideal y la cultura de corte occidental como finalidad. Este principio es de tal envergadura y raigambre que la constitución del sistema admite una desigualdad original: quienes están representados como sujetos pedagógicos son los mestizos como una masa uniforme. Los “diferentes” son los indígenas, las mujeres, los homosexuales y los afrodescendientes, entre otros colectivos. Esta lógica reproduce la necesidad de “sacar a los indígenas de su atraso” como máxima del sistema. Como consecuencia, la brecha del logro académico que enfrentan las poblaciones

cultural y lingüísticamente diversas se fundamenta en la insuficiente pertinencia de la oferta educativa en términos culturales y lingüísticos.

En segundo lugar, el sistema educativo tiende a reproducir las condiciones de desigualdad de la sociedad. Los centros urbanos de mayor tamaño y, dentro de ellos, las zonas de mayor afluencia tienen mejores condiciones de acceso, infraestructura y personal docente. Las zonas rurales tienen, en general, peores condiciones y 60% de la población indígena, a pesar de la creciente migración, reside aún en localidades de menos de 2500 habitantes, y en las ciudades suele ocupar espacios marginales y empobrecidos. Por ejemplo, de acuerdo con el Censo Nacional de Población de 2010, en los 125 municipios con menor desarrollo humano identificados en nuestro país, 73.3% de la población habla lengua indígena, mientras que en los 125 municipios de mayor IDH, sólo 1.6% de la población la habla. Los datos más recientes para las zonas urbanas no están procesados, pero en el año 2000, en el Distrito Federal entre la población ocupada que hablaba lengua indígena, 64.4% recibía dos salarios mínimos de ingreso o menos, frente a 42.4% de los no hablantes. En contraste, la población ocupada hablante de lengua indígena que tenía un ingreso de más de dos salarios mínimos era de 29.5%, mientras que la no hablante con ese nivel de ingreso era de 51.2%.

En su informe, publicado en junio de 2010, después de su visita a nuestro país, el Sr. Vernor Muñoz, Relator Especial de la ONU sobre el derecho a la educación, subrayó las exclusiones de las oportunidades educativas en México, resumiendo que “las poblaciones pobres reciben una educación pobre”. Indicó también que las asimetrías sociales no pueden resolverse de manera incidental y que se requiere una política pública articulada, sistémica, de largo plazo, que atienda los problemas de discriminación y exclusión social de las poblaciones indígenas, los pobladores de zonas rurales, las familias de jornaleros y las personas con discapacidad. Enfatizó, además, la necesidad de reconocer el enfoque de la interculturalidad no sólo como una cuestión ligada a los pueblos indígenas.

Por último, no deben minimizarse la incomprensión, la discriminación y el racismo de la sociedad para con los grupos cultural y lingüísticamente diversos. Lo enunciado arriba muestra algunas formas de discriminación estructural que son difíciles de desarraigar. Además, de acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México, 2010, del CONAPRED, 19.5% de las minorías étnicas en México considera que su principal problema es la discriminación; 39.1% consideran que no tienen las mismas oportunidades para conseguir trabajo, y 33% que no las tienen para conseguir apoyos gubernamentales. Estos temas se relacionan con asuntos de intolerancia. Según expresiones del propio CONAPRED, ser indígena o afrodescendiente en México significa que hay mayores probabilidades de tener poca o nula educación, no tener acceso a servicios básicos de salud y vivir en familias sin ingresos fijos.

Educación Básica

El INEE señala que los estudiantes de primarias indígenas tienen el mayor rezago en el aprendizaje. En 2010, los resultados de los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE) mostraron que aproximadamente la mitad de los alumnos de 3º de primaria de escuelas indígenas alcanzaron un nivel de logro por debajo del básico en Español, lo cual les dificultaría continuar su aprendizaje en grados posteriores; en Matemáticas el déficit fue mayor, pues dos terceras partes de los alumnos obtuvieron el mismo nivel.

Porcentaje de estudiantes que obtienen el nivel del logro por debajo del básico en los dominios de Matemáticas evaluados por los EXCALE según estrato escolar (2005-2010)

Tabla 18b. Porcentaje de estudiantes que obtienen el nivel de logro Por debajo del básico en los dominios de Matemáticas evaluados por los EXCALE según estrato escolar (2005, 2006, 2007, 2008, 2009 y 2010)

Estrato escolar	MATEMÁTICAS																	
	3º de preescolar						3º de primaria						6º de primaria					
	2007			2006			2010			2005			2007			2009		
%	L.I.	L.S.	%	L.I.	L.S.	%	L.I.	L.S.	%	L.I.	L.S.	%	L.I.	L.S.	%	L.I.	L.S.	
Urbana pública	7.6	5.9	9.3	36.3	33.7	38.8	27.9 [†]	25.9	30.0	13.6	12.4	14.8	12.5	10.7	14.3	10.0 ^{††}	8.9	11.0
Rural pública	16.4	12.3	20.4	51.9	47.5	56.3	40.9 [†]	37.9	44.0	23.7	21.7	25.7	19.9 [†]	17.2	22.6	15.7 ^{††}	13.3	18.1
Educación indígena	n.a.	n.a.	n.a.	72.2	67.2	77.3	66.0	60.3	71.7	43.2	39.9	46.5	37.4 [†]	33.5	41.3	33.9 ^{††}	26.2	41.6
Cursos comunitarios	21.8	17.4	26.3	35.3	29.5	41.1	37.9	31.8	44.0	28.2	22.3	34.1	n.a.	n.a.	n.a.	31.0	24.7	37.3
Educación privada	n.s.	n.s.	n.s.	12.6	9.7	15.4	8.4 [†]	6.7	10.2	2.7	1.7	3.7	2.4	1.4	3.4	n.s.	n.s.	n.s.
Nacional	8.7	7.4	10.0	39.6	37.7	41.5	31.8 [†]	30.3	33.3	17.4	16.6	18.2	14.7 [†]	13.3	16.1	12.3 ^{††}	11.2	13.4

Estrato escolar	MATEMÁTICAS					
	2005			2008		
	%	L.I.	L.S.	%	L.I.	L.S.
General	50.5	48.0	53.0	50.5	47.0	54.0
Técnica	52.0	50.4	53.6	54.0	51.6	56.4
Telesecundaria	62.1	59.9	64.3	62.1	59.4	64.8
Privada	23.7	21.9	25.5	24.5	21.2	27.8
Nacional	51.1	49.9	52.3	51.9	48.9	53.9

[†] Estadísticamente diferente respecto a la aplicación inmediata anterior.
^{††} Estadísticamente diferente respecto a la primera aplicación.
L.I. Límite inferior de confianza.
L.S. Límite superior de confianza.
n.a. No hay suficientes casos para mostrar el dato.
n.s. No aplica.

Fuente: Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE) para los alumnos de 3º de preescolar, 3º de primaria, 6º de primaria y 3º de secundaria (bases de datos). INEE (2005, 2006, 2007, 2008, 2009 y 2010).

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

El sistema educativo aún no puede garantizar que los docentes de escuelas indígenas hablen la lengua materna de los niños que atienden. De acuerdo con la estadística educativa, al inicio del ciclo 2012-2013, en 9.3% y 7.3% de las escuelas preescolares y primarias indígenas, respectivamente, los docentes no hablaban la lengua de la comunidad (INEE, 2013).

Tabla 18a. Porcentaje de estudiantes que obtienen el nivel de logro Por debajo del básico en los dominios de Español evaluados por los EXCALI según estrato escolar (2005, 2006, 2007, 2008, 2009 y 2010)

Estrato escolar	ESPAÑOL																	
	2º de preescolar			3º de primaria						6º de primaria								
	2007			2006			2010			2005			2007			2009		
	%	L.I.	L.S.	%	L.I.	L.S.	%	L.I.	L.S.	%	L.I.	L.S.	%	L.I.	L.S.	%	L.I.	L.S.
Urbana pública	7.4	5.6	9.2	23.5	21.0	26.0	17.0†	15.5	18.5	13.2	11.8	14.6	10.6†	8.8	12.4	10.0††	8.9	11.0
Rural pública	18.7	15.0	22.4	30.7	26.3	35.1	27.1	24.9	29.4	25.8	23.8	27.8	20.5†	18.1	22.9	20.0††	17.4	22.6
Educación indígena	n.a.	n.a.	n.a.	40.9	35.8	46.1	48.0	42.8	53.1	47.3	44.2	50.4	42.4	38.7	46.1	43.6	36.8	50.4
Cursos comunitarios	26.0	16.2	35.8	17.4	10.9	23.9	25.8	20.2	31.6	32.5	27.0	38.0	n.a.	n.a.	n.a.	34.6	28.5	40.7
Educación privada	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	3.4	2.3	4.5	2.0	1.2	2.8	1.6	1.0	2.2	n.s.	n.s.	n.s.
Nacional	9.2	7.8	10.7	24.7	22.7	26.6	20.2†	19.0	21.4	18.0	17.0	19.0	13.8†	12.6	15.0	14.1††	13.0	15.2

Estrato escolar	ESPAÑOL					
	3º de secundaria					
	2005			2008		
	%	L.I.	L.S.	%	L.I.	L.S.
General	29.7	27.5	31.9	34.7†	31.2	38.2
Técnica	31.1	29.3	32.9	33.7†	31.9	35.5
Telesecundaria	51.1	48.9	53.3	50.1	47.2	53.0
Privada	8.1	7.1	9.1	11.9†	9.4	14.4
Nacional	32.7	31.5	33.9	35.9†	34.3	37.5

† Estadísticamente diferente respecto a la aplicación inmediata anterior.
 †† Estadísticamente diferente respecto a la primera aplicación.
 L.I. Límite inferior de confianza.
 L.S. Límite superior de confianza.
 n.a. No hay suficientes casos para mostrar el dato.
 n.s. No aplica.

Fuente: Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALI) para los alumnos de 2º de preescolar, 3º de primaria, 6º de primaria y 3º de secundaria (bases de datos), INEE (2005, 2006, 2007, 2008, 2009 y 2010).

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

En general, la educación básica no logra en los alumnos indígenas aprendizajes significativos ni en los contenidos nacionales, ni en los de su lengua y cultura.

Educación media superior y superior.

Entre los desafíos más importantes del sistema educativo en el nivel medio superior se encuentran la ampliación de la cobertura, la desigualdad de acceso entre regiones y estratos de la población, la retención y la pertinencia. A pesar del crecimiento notable de la matrícula, la participación de la población mexicana, entre los 16 y los 18 años, en este tipo educativo es aun relativamente baja: 46.8%, según datos de la UNAM.

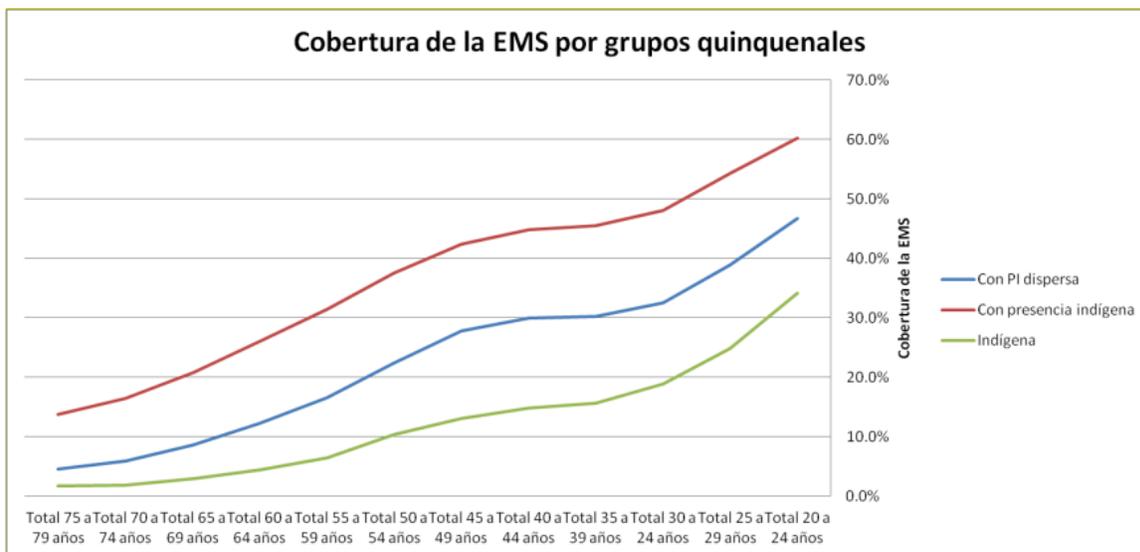
Las diferencias entre entidades federativas son notables. Por ejemplo, mientras que la participación del grupo de edad de 16 a 18 años en el Distrito

Federal es cercana a 80%, en Chiapas, Puebla y Oaxaca es menor a 44%. Estas diferencias se acentúan para las poblaciones rurales que habitan en asentamientos muy pequeños como los trabajadores migrantes y los indígenas que en la actualidad tienen una cobertura menor al 40%.

Estudios recientes del INEE y de la UNESCO señalan que, además de la presión que ejerce hoy la obligatoriedad de la educación media superior, aún subsisten brechas importantes relacionadas con la diversidad cultural de los estudiantes que se traducen en dificultades de acceso y retención en el nivel medio superior. Por ejemplo, la oferta educativa se concentra en localidades urbanas y en aquellas rurales de más de 500 habitantes, por lo que el resto de las localidades enfrenta un déficit en escuelas de educación media superior (INEE-Panorama 2013:78).

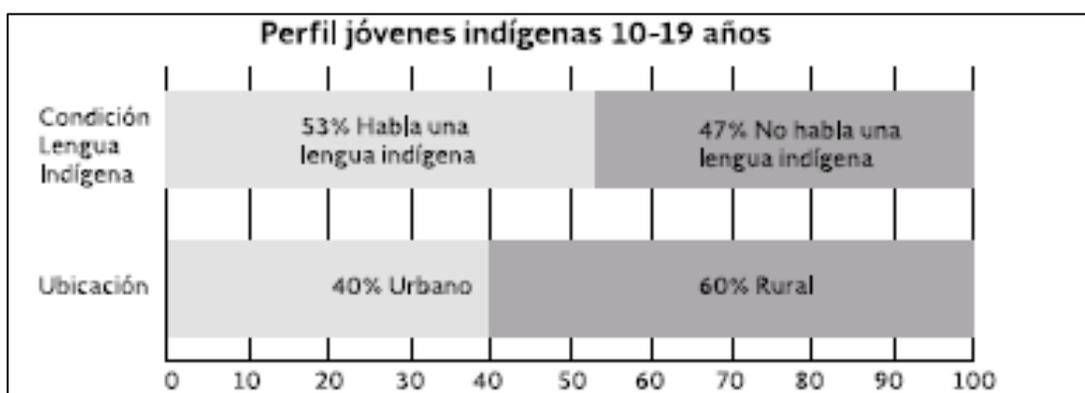
Adicionalmente, el sistema educativo debe prepararse para atender a una población de jóvenes, entre 15 y 17 años, ligeramente superior a 4 millones, de los cuales se estima que 325 mil tienen orígenes culturales indígenas, considerando el criterio de la CDI que supone indígenas a todos los miembros de una familia cuyo jefe o jefa de familia, habla una lengua originaria (INEE, 2011:94). Esto conlleva un reto muy importante en términos de pertinencia curricular en la Educación Media Superior, además de las dificultades para la retención y la eficiencia terminal de una población que por condiciones de pobreza migra, de manera cíclica o estacionaria, hacia los centros agroindustriales, industrial y turística que los acogen como mano de obra barata y no calificada.

Cobertura de la EMS por grupos quinquenales de acuerdo a presencia indígena municipal.



Fuente: Cobertura y pertinencia de la EMS. Panorama estadístico 2010. Elaboración CGEIB 2011.

De acuerdo con datos del Formato 911 y las Estadísticas de Educación Secundaria y Educación Media Superior, la Subsecretaría de Educación Media Superior señala que existe una brecha de acceso a este nivel en localidades rurales, en virtud de que se atiende a 54 jóvenes de cada 100 de entre 15 y 17 años. En localidades menores a 1,000 habitantes, el índice de absorción es de 50% y baja a 33% en localidades entre 250 y menos de 500 habitantes.



Fuente: Elaboración CGEIB a partir de información sobre estudios cualitativos que estiman que, en el país, más de 40% de los jóvenes indígenas vive hoy en entornos urbanos y, entre éstos, sólo 53% es HLI.

La casi total ausencia de estrategias educativas específicas para atender con pertinencia la formación de jóvenes con identidades culturales y lingüísticas diversas constituye un vacío que requiere atención de la política educativa. En la actualidad, existen pocas opciones de atención con pertinencia para los estudiantes de regiones rurales e indígenas. Una de ellas es el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca que ha promovido la creación de planteles de **Bachillerato Integral Comunitario** con apoyo de la SEP. Asimismo, en Jalisco, Nayarit y Durango existe una red de seis bachilleratos y una secundaria, en comunidades wixaricas y na'ayeri, con el apoyo de las comunidades de esas regiones y asociaciones civiles.

Población Hablante de Lengua Indígena en Edad Típica.

Educación Media Superior y Superior (15 a 24 años)

Cuadro 5

Tabla 4b. Tasa de asistencia de la población hablante de lengua indígena en edad típica de educación media superior y superior (15 a 24 años)

Fragmento 15 a 17 años

Nacional	Total	Asistencia		Inasistencia		NE	
		Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%
	421,657	220,153	52.2	200,615	47.6	889	0.2

El cuestionario ampliado del Censo de Población y Vivienda 2010 sólo registra como hablante de lengua indígena a la población de 3 años y más.

Fuente: INEE, cálculos con base en la Muestra del Censo de Población y Vivienda 2010, INEGI.

Educación Superior

La asistencia de la población indígena a la educación superior. Dos retos fundamentales en la educación superior son la cobertura insuficiente y la desigualdad en el acceso. En el momento actual, la cobertura de la educación superior se estima en una cifra cercana al 33% y la meta es alcanzar el 40% para el 2018. Adicionalmente, esta cobertura es muy desigual en distintas regiones del país y para distintos sectores de la población.

Población con estudios en educación superior, 2010

Población de 20 a 24 años			
	Población total	Población indígena	%
Total	2 415 118	37 527	1.6
Hombres	1 119 569	18 873	1.7
Mujeres	1 295 549	18 654	1.4

Fuente: Elaboración CGEIB con base en: Censo de Población y Vivienda 2010, INEGI

Nota: En el cuadro no se muestran los porcentajes para los grupos de edad mayores a 24 años.

Población con estudios en educación superior, 2010.

Entre los factores más importantes para la inserción de los estudiantes de origen indígena en este nivel de estudios se identifican las dificultades de comunicación que se imponen a partir del manejo del español como lengua de instrucción y la ausencia de referencias conceptuales a su cultura y a las prácticas de sus comunidades. Estos elementos, asociados a una educación de menor calidad en sus lugares de origen, se suman a importantes carencias para su desarrollo socio-educativo, debidas a la precariedad de su economía y a la marginación. Finalmente, llegar a una IES representa altos costos de oportunidad para los jóvenes indígenas y para sus familias, debido a los desembolsos requeridos para el traslado, la estancia y el sostenimiento que, en la mayoría de los casos, no se pueden cubrir dadas las difíciles condiciones de la economía familiar.

Una circunstancia que impide analizar con precisión la situación de inequidad en la participación de la población de este origen en el nivel superior, es que las estadísticas institucionales no reportan datos de la condición de identidad de los estudiantes que permitan visibilizar la evolución de la incorporación de estos jóvenes y su trayectoria académica. Esta es una circunstancia que ha impedido sustentar convenientemente el diseño de políticas públicas con este fin. La SEP ha introducido, de manera muy reciente, en los formatos estadísticos que aplica a todos los planteles educativos de educación superior la variable de alumnos

atendidos que hablan alguna lengua indígena, por lo que en el futuro podrá contarse con esta información.

El tema de la población afrodescendiente

La población afrodescendiente en México no ha sido oficialmente reconocida. En los resultados del proyecto regional Población Afrodescendiente de América Latina II del PNUD indica que una de las barreras que percibe esta población en el nivel gubernamental está constituida por el sistema educativo. En México, existe muy poca información estadística sobre la población afromexicana.

Los compromisos internacionales del Estado mexicano en materia de derechos humanos, pero sobre todo en lo relativos a la erradicación del racismo y la eliminación de todas las formas de discriminación, así como la creciente demanda respecto del reconocimiento de las poblaciones afrodescendientes de México han impulsado ejercicios incipientes para favorecer su ~~autofinanciamiento~~ ~~autofinanciamiento~~ como pueblo, determinar su ubicación geográfica en términos de localidades con población afrodescendientes, y fijar las primeras bases para lograr su reconocimiento jurídico. En este sentido, esfuerzos como los de la CDI, constituyen un salto cualitativo y cuantitativo para conocer ~~fiar~~ ~~fiar~~ ~~identificar~~ ~~identificar~~ las poblaciones afrodescendientes actuales (CDI, 2013).

En México las poblaciones de origen africano no aparecen en los planteamientos de las diferentes etapas históricas de nuestro país. Su participación en la conformación nacional no se reconoce, ni constituye un referente cultural. En la memoria histórica de la sociedad mexicana, la presencia de los pueblos de origen africano suele limitarse al pasado colonial, donde se identifican como esclavos sin ningún referente étnico cultural o lingüístico. La ausencia de rasgos culturales específicos como la lengua, formas de organización, sistemas de autoridad, gobierno propio y territorio ancestral, descartaron su presencia como pueblo, grupo étnico, nación o cultura. Para entender tal proceso baste ver la historia oficial y la construcción de la nación de los siglos XVIII y XIX. En esos períodos los

indígenas son reconocidas como poblaciones originarias, en cambio las poblaciones afrodescendientes no son reconocidas o solo eran reconocidas cuantitativamente en cuanto mercancías.

A partir de 2011, Año Internacional de los Afrodescendientes decretado por las Naciones Unidas, algunas instituciones orientaron su mirada a esta población, sobre todo las que forman parte del Movimiento Nacional por la Diversidad Cultural de México como la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB/SEP). Se realizaron foros de intraculturalidad en la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca, un Foro académico en Veracruz y un Foro Internacional en la Ciudad de México, además de que la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) realizó una Consulta para la Identificación de Comunidades Afrodescendientes de México.

En el informe final de la consulta desarrollada por la CDI podemos encontrar que:

Del total de localidades [afromexicanas] consultadas, el 87% registró un alto grado de marginalidad, el 11% grado muy alto y el 1% grado medio. La comunidad que registra el menor grado de marginalidad registra el 10% de analfabetismo, el 36% de población mayor de 15 años no terminó estudios de primaria y el 2% tiene piso de tierra. La comunidad que registra el mayor grado de marginalidad registra el 32% de analfabetismo, el 76% de población mayor de 15 años no terminó estudios de primaria y el 67% tiene piso de tierra. Estas cifras nos muestran que aún la comunidad con menor grado de marginalidad presenta cifras altas en las posibilidades de acceso a estudios educativos o de terminar estudios mínimos de educación primaria.

De manera general, se observa que del total de población que habita en las 79 localidades consultadas, al menos el 20% es analfabeta, el 43% no terminó estudios de primaria, el 16% no tiene excusado en su vivienda, el 3% no cuenta con energía eléctrica, el 64% no cuenta con agua potable, 16% tiene piso de tierra en su viviendas y el 29% no tiene refrigerador.

Estas cifras constituyen elementos que sitúan el nivel de marginación de estas poblaciones, traducido en carencia de herramientas educativas e insalubridad en los espacios de vida inmediatos.

Esta información se complementa con el Perfil sociodemográfico de localidades con presencia de población afroamericana de Oaxaca, que publicó el Instituto Nacional Estadística y Geografía (INEGI) en 2013 con la información del Censo de Población y Vivienda 2010.

Indicadores de educación en municipios y localidades con presencia afroamericana

I Región Costa

Clave	Municipios con presencia de localidades afroamericanas	Porcentaje de población que asiste a la escuela				Porcentaje de población analfabeta	Porcentaje de población en rezago	Grado promedio de escolaridad
		6 a 11 años	12 a 14 años	15 a 17 años	18 a 24 años			
056	Mártires de Tacubaya	96.6	91.4	72.6	24.6	18.9	61.0	6.2
168	San José Estancia Grande	98.7	95.1	59.0	9.7	21.2	62.7	5.8
180	San Juan Bautista Lo de Soto	97.7	94.6	74.3	26.4	20.4	58.0	6.4
334	Villa de Tututepec de Melchor Ocampo	94.1	88.1	61.7	20.8	14.9	60.6	6.4
345	San Sebastián Ixcapa	97.2	94.4	76.3	27.0	18.9	58.9	6.5
402	Santa María Cortijo	97.7	96.5	69.7	20.0	19.4	61.0	6.5
414	Santa María Huazolotitlán	98.1	91.8	59.7	15.4	22.6	66.2	5.8
467	Santiago Jamiltepec	95.8	85.7	48.0	10.5	25.6	75.8	4.9
474	Santiago Llano Grande	98.1	93.4	80.4	25.3	21.0	57.2	6.6
482	Santiago Pñotepa Nacional	96.7	90.7	55.5	12.2	22.6	69.3	5.4
485	Santiago Tapextla	97.3	92.2	58.5	12.5	30.1	74.8	4.8
507	Santo Domingo Armenta	94.2	93.0	65.8	15.8	25.7	72.6	5.0

II Regiones Cañada y Papaloapan

Clave	Municipios con presencia de localidades afromexicanas	Porcentaje de población que asiste a la escuela				Porcentaje de población analfabeta	Porcentaje de población en rezago	Grado promedio de escolaridad
		6 a 11 años	12 a 14 años	15 a 17 años	18 a 24 años			
002	Acatlán de Pérez Figueroa	95.5	93.4	70.8	27.0	15.6	58.9	6.6
177	San Juan Bautista Cuicatlán	98.8	97.7	82.4	19.4	8.9	61.2	6.9
545	Teotitlán de Flores Magón	98.8	100.0	82.4	12.3	9.3	56.7	6.8
558	Valerio Trujano	99.0	95.9	84.8	26.5	5.6	57.7	7.2

III Región Istmo

Clave	Municipios con presencia de localidades afromexicanas	Porcentaje de población que asiste a la escuela				Porcentaje de población analfabeta	Porcentaje de población en rezago	Grado promedio de escolaridad
		6 a 11 años	12 a 14 años	15 a 17 años	18 a 24 años			
505	Santo Domingo Ingenio	96.9	95.4	86.3	29.0	19.3	61.4	6.1

En las tablas anteriores se puede observar la gran deserción escolar generalizada después de los 14 años de edad, que coincide con la conclusión de la educación básica y el paso a la educación media superior. Es de suponerse que las condiciones de exclusión de la población afrodescendiente son semejantes o, incluso, peores que las de la población indígena. Hasta el momento no tenemos información fidedigna para analizarlo al detalle, pero los primeros pasos para que esto cambie han comenzado a darse.

Bibliografía

Acevedo, C., et al (1992). ***“Etnográfica y educación en el Estado de Oaxaca”***. México: INAH.

Aguirre Beltrán, G. (1973) ***“Teoría y práctica de la educación indígena”***. México: SEP-Setentas. Publicado como vol. X de la Obra Antropológica, México, Fondo de Cultura Económica, 1992.

Aguirre Beltrán, G. y A. Pozas (1973). ***“La política indigenista en México”***. México: SEP-INI.

____ (1987). ***“Regiones de refugio”***. México: Instituto Nacional Indigenista.

ANPIBAC (1980). ***“Los indígenas y su política educativa”***. 1er. Congreso nacional, México.

____ (1997) ***“Declaración de principios y programa de acción de la ANPIBAC”***. México.

Arana de Swadesh, Evangelina (1978) ***“¿Cuál será el futuro de la educación indígena?”*** En, América Indígena, INI 30 años después. Número especial de aniversario, Diciembre de 1978, México: INI, pp. 239-244.

Avendaño Villafuerte, Elia (2011). ***“Estudio sobre los derechos de los Pueblos negros de México”***. México, UNAM, Programa México Nación Multicultural.

Bello Domínguez, Juan. (2009) ***“El inicio de la educación bilingüe bicultural en las regiones indígenas de México”***, Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, 2009.
http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_09/ponencias/1589-F.pdf

Bertely Busquets, María (1998). **“Educación indígena del siglo XX en México”**. En: P. Latapí Sarre (coord.). Un siglo de educación en México. Tomo II, (pp. 74 -110). México: CONACULTA-FCE.

____ (2000). **“Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar”**. México: Paidós.

____ (2002) **“Panorama histórico de la educación para los indígenas en México”**, en Luz Elena Galván Lafarga (Coord.) Diccionario de historia de la educación en México, México, CIESAS-CONACYT. (Disponible http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm).

____ (2004) (Coord.) **“Tarjetas de autoaprendizaje”**, México, Fondo Miguel León Portilla-Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM)-Centro de Investigación en Biotecnología (CEIB)-Secretaría de Educación Pública (SEP)-Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)-Editorial Santillana.

____ (2010). **“Introducción, En: Transformación posible de la educación para la niñez indígena”**. Contextos, alianzas y redes. (pp.11-25). México: SEP.

Calvo Pontón, Beatriz y Laura Donnadiu Aguado (1992) **“Una educación ¿indígena, bilingüe y bicultural?”**: Capacitación diferencial de los maestros mazahuas. México: CIESAS

Chapela, Luz María (2005) **“Relaciones Interculturales”**. Cuaderno de Trabajo. México, CGEIB- FOMEIM (Fomentar y Mejorar la Educación Intercultural para los Migrantes). Número especial de aniversario, Diciembre de 1978, México: INI, pp. 361-368.

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). (2012) **“Informe final de la consulta para la identificación de comunidades afrodescendientes de México”**. México, CDI.

CGEIB – Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la SEP (2004a) **“Marcos formales para la educación intercultural bilingüe”**. México, CGEIB-SEP.

_____ (2004b) **“Políticas y fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México”**. México, CGEIB-SEP.

_____ (2005) **“Explorando nuestros materiales de primaria para la educación intercultural”**. México, CGEIB-SEP.

_____ (2006a) **“El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria”**. México, CGEIB-SEP.

_____ (2006b) **“Autoevaluación y seguimiento en y desde la escuela. Orientaciones para sistematizar y documentar la práctica educativa con enfoque intercultural bilingüe”**. México, CGEIB-SEP.

_____ (2006c) **“Modelo Educativo del Bachillerato Intercultural”**. México, CGEIB-SEP.

_____ (2006d) **“El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria”**. México: CGEIB-SEP

_____ (2007) **“Programa de lengua y cultura indígena para la educación secundaria”**. México: CGEIB-SEP.

_____ (2008) **“Rasgos de nuestra diversidad”**. México, CGEIB-SEP.

_____ (2009a) **“Líneas de Investigación en Educación Intercultural”**. Dirección de Investigación y Evaluación. México, CGEIB-SEP.

_____ (2009b) **“Universidad Intercultural. Modelo Educativo”**. (2ª edición). México, CGEIB-SEP.

De la Peña, Guillermo (2002) **“La educación indígena. Consideraciones críticas”** en Sinéctica, No.20, enero-junio 2002: 46-53.

____ (2006) ***“A new Mexican nationalism? Indigenous rights, constitutional reform and the conflicting meanings of multiculturalism?”*** Nations and Nationalism Vol. 12, No. 2, 2006, pp. 279-302.

Dirección General de Educación Indígena (DGEI) (1986a) ***“Bases generales de la educación indígena”***. México: DGEI-SEP

____ (1986b) ***“Curso de orientación técnico pedagógico para docentes de educación preescolar”***. México: DGEI-SEP.

____ (1986c) ***“Cursos de actualización didáctica para maestros de 1º, 2º, 3º, 4º y 5º de primaria bilingüe-bicultural”***. México: DGEI-SEP

____ (1987) ***“Curso de inducción a la docencia para aspirantes a promotores culturales Bilingües”***. México: DGEI-SEP.

____ (1988) ***“Modelo de educación indígena”***. México: DGEI-SEP.

____ (1994) ***“Lineamientos de educación inicial para zonas indígenas”***. México: DGEI-SEP.

____ (1996) ***“Hacia un modelo de educación bilingüe intercultural”***. México: DGEI-SEP.

____ (2008a) ***“Educación indígena: acciones con equidad para atender la diversidad”***. México: DGEI-SEP

____ (2008b) ***“Para concebir el futuro en el presente”***. Documento rector. México: DGEI-SEP.

____ (2008c) ***“Estadística total de educación indígena. Inicial y básica”***. México: DGEI-SEP.

____ (2008d) **“Parámetros curriculares de la asignatura lengua indígena”**. México, DGEI, SEP

Díaz Polanco, Héctor (2009) **“Para entender la diversidad cultural y la autonomía en México”**. México, Nostra Ediciones.

Francis, Norbert (1994) **“Escritura y la educación bilingüe: La adquisición de la lecto-escritura en la escuela primaria indígena”**. Tesis de doctorado, Facultad de Pedagogía, UNAM.

Gabriel Hernández, Franco (1981) **“De la educación indígena tradicional a la educación indígena bilingüe-bicultural”**. En G. Bonfil Batalla (ed.), Utopía y revolución: el pensamiento político contemporáneo de los indios en América Latina. México, Nueva Imagen, pp. 173-184.

Gallardo Gutiérrez, Ana Laura (2014) **“Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano: claves desde las reformas a la educación básica nacional en el siglo XXI (2006 y 2011).”** Tesis para optar por el grado de Doctora en Pedagogía. México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía.

Gallegos, Carmen y Jessica Martínez. (2003) **“Guía para desarrollar las tarjetas de autoaprendizaje”** CIESAS, México.

Gigante, Elba. (1995). **“Una interpretación de la interculturalidad en la escuela”**. Básica. Revista de la escuela y del maestro. Educación intercultural. Año II, Nov-Dic. 1995. Nº 8.: 48-52. SNTE.

Gonzalbo, Pilar. (1992) **“Iglesia y religiosidad”**. México: COLMEX.

____ (1996) **“Educación rural e indígena”**. México: COLMEX.

Guzmán, Gómez, Alba. (1991) **“Voces indígenas. Educación bilingüe bicultural en México”**. México: CONACULTA-INI.

Hamel, Enrique y Muñoz, Héctor (1983) ***“El conflicto lingüístico en una zona bilingüe de México”***. México: SEP-CIESAS

Hamel, Enrique, W (2004) ***“¿Qué hacemos con la castilla?”***, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Volumen IX, Núm. 20, pp. 95-107

Haviland, John (1982) ***“El problema de la educación bilingüe en el área Tzotzil”***, en *América Indígena*, Vol. XLII, No. 1, enero-marzo 1982, pp. 147-170.

Hernández, M. y Guzmán, G. (1985) ***“Trayectoria y proyección de la educación bilingüe bicultural en México”***. En, J. Lezama y P. Scanlon, México Pluricultural. México: SEP-Porrúa.

INEE – Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2006) ***“Resultados de ENLACE”***. México:

_____ (2014) ***“El derecho a una educación de calidad. Informe 2014”***. México: INEE.

Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) 2013. ***“Perfil sociodemográfico de localidades con presencia de población afroamericana de Oaxaca”***. México : INEGI.

INI – Instituto Nacional Indigenista (1988) ***“40, Años”***. México: NI.

Jiménez Naranjo, Yolanda y Rosa Guadalupe Mendoza Zuany (2012), ***“Evaluación integral, participativa y de política pública en educación indígena desarrollada en las entidades federativas. Informe Final.”***
http://dgei.basica.sep.gob.mx/materialeseducativos/archivos/Informacion_Publica/Informe_Final_Evaluacion_Abril_2013.pdf

México, Gobierno Federal (1976) ***“Ley federal de educación”***.

Molina, M. (2003). ***“Lengua y resistencia indígena frente a los contenidos formalmente impuestos. Una experiencia de lecto-escritura zapoteca-español en la***

Sierra Juárez". En: s/a: Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México, (pp. 402-420). Oaxaca, México: IEEPO.

Moya, Ruth. (1998). **"Reformas educativas e interculturalidad en América Latina"**. Revista Iberoamericana de Educación: Monográfico: Educación, Lenguas, Culturas. Mayo-Agosto 1998. N° 17: 105-187. Madrid: OEI.

Muñoz, Héctor. (2002). **"Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la sociedad: ¿paralelos o convergentes?"** En: Muñoz Cruz, H. et al. Rumbo a la interculturalidad en educación, (pp. 25-62). México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa /UPN-Oaxaca/UABJO.

_____ (2003) **"¿Qué política educativa refleja la enseñanza en las escuelas indígenas?"** En: s/a. Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México, (pp. 92-114). Oaxaca, México: IEEPO.

Nahmad, Salomón (1978). **"Educación bilingüe bicultural para las regiones interculturales de México"**, en América Indígena, INI 30 años después. Número especial de aniversario, Diciembre de 1978, México: INI, pp. 225-238.

Nolasco, Margarita (1978) **"Educación indígena. Una experiencia en Oaxaca"**, En América Indígena, INI 30 años después. Número especial de aniversario, Diciembre de 1978, México: INI, pp. 253.

OCDE – Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2006) **"Informe PISA 2006"**.

Ordoñez Mazariegos, Carlos Salvador (1996) **"Derechos humanos de los pueblos indios"**, UNAM-IIJ, Biblioteca Jurídica Virtual: <http://www.bibliojuridica.org/libros/1/235/12.pdf>.

Paradise, Ruth, Loring (2004) **"Interculturalidad como respeto mutuo"**, en Revista Educación 2001, año IX, Núm. 104, pp. 59-62.

Pellicer Ugalde, Alejandra (1996) **“¿Alfabetización en lengua indígena o lengua indígena para alfabetización?”** en *Básica: Revista de la Escuela y del Maestro*, Año III, enero-febrero. Núm. 9, pp. 13-17.

PUND-Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2010). **“Informe sobre Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas en México”**, El reto de la desigualdad de oportunidades. México.

PNUD-SEP. (2013) **“Índice de Equidad Educativa Indígena. Informe de Resultados para México, sus Estados y Municipios, 2010”**. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD-SEP-Fundación IDEA. 2013.

Ramírez, Rafael (1938) **“Propósitos fundamentales que la Educación Rural Mexicana debe perseguir”** en *Curso de educación rural*. México, DAPP.

____ (1976) **“La escuela rural mexicana”**. (Edición con una introducción de G. Aguirre Beltrán), México, SEP Setentas. Reedición en 1981, México, SEP-Fondo de Cultura Económica.

Reyes Larrea, Israel; Nemesio J. Rodríguez Mitchell y José Francisco Ziga Gabriel. (2009). **“De afromexicanos a pueblo negro”**. México, UNAM, Programa México Nación Multicultural.

Schmelkes, Sylvia. (1998). **“Conclusiones del Seminario de Educación Indígena”**. En: IEEPO. *Educación Indígena hoy. Inclusión y diversidad. Memoria del Seminario de Educación Indígena, Septiembre 21-24 1997*, (pp. 361- 363). Oaxaca, México: Proyecto Editorial Huaxyácac IEEPO.

____ (2005) **“Texto base. México: educación intercultural bilingüe destinada a los pueblos indígenas”** en V Foro Virtual “Educación para la Interculturalidad, Migración-Desplazamiento y Derechos Lingüísticos”, Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, http://foro-latino.org/flape/foros_virtuales/foros_virt5_txt.htm.

SEP-DGEI (1983) **“Programa nacional de educación y cultura indígena”**. México, SEP-CONALTE.

_____ (2004) **“Programa de educación preescolar 2004”**. México: SEP-CONALTE.

_____ (2007) **“Indicadores educativos de 2000 a 2007”**. México: SEP.

Scanlon, Arlene Patricia y Juan Lezama (comps.) (1982) **“Hacia un México pluricultural: De la castellanización a la educación bilingüe y bicultural”**. México, DGEI-SEP-Porrúa.

Sierra, Justo (1991) **“Evolución política del pueblo mexicano”**. (Obras Completas Vol. XII), México, UNAM.

Stavenhagen, Rodolfo (s.f.) **“Derecho indígena y derechos humanos en América Latina”**. México, Instituto Interamericano de Derechos Humanos-El Colegio de México. Disponible en Internet: http://www.iidh.ed.cr/comunidades/diversidades/docs/div_docpublicaciones/Derecho%20Indigena/Introduccion.pdf.

UNESCO – Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (1954). **“Las lenguas vernáculas en la enseñanza”**. París: UNESCO.

_____ (1976). **“Evolución reciente de la educación en América latina: Progreso, escollos y soluciones”**. México: SEP (Sepsetentas).

UNESCO (2006) **“Directrices de la UNESCO sobre Educación Intercultural”**. Paris, UNESCO, 02/07/2006 <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>

Valdez, Luz María. (1995) **“Los indios en los censos de población”**. México, UNAM, 1995.

Varese, Stefano (1987), **“La cultura como recurso: el desafío de la educación indígena en el marco de un desarrollo nacional autónomo”**. En: M. Zúñiga / J. Ansion

/L. Cueva (eds.): Educación en poblaciones indígenas: políticas y estrategias en América Latina, pp. 170-191.

Varese, Stefano (1983a) ***“Indígenas y educación en México”***. México: Centro de Estudios Educativos, AC

Varese, Stefano y Nemesio Rodríguez (1983b) ***“Etnias indígenas y educación en América Latina: diagnóstico y perspectivas”*** en N.J. Rodríguez, E. Masferrer, R. Vargas (eds), Educación, etnias y descolonización en América Latina: una guía para la educación bilingüe intercultural, Vol. 1, pp. 3-55. México, UNESCO-Instituto Indigenista Interamericano.

Varese, Stefano (1990) ***“Desafíos y perspectivas de la educación indígena en México”*** en Perspectivas. Revista trimestral de la UNESCO, Vol. XX, No. 3, 75, pp. 383-394).

Velázquez, María Elisa y Gabriela Iturralde Nieto. (2012) Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación-Instituto Nacional de Antropología e Historia (2012) ***“Afrodescendientes en México. Una historia de silencio y discriminación”***.México, CONAPRED-INAH.

Warman, Arturo et al. (1970) ***“De eso que llaman antropología mexicana”***. México, Nuestro Tiempo.

Zea, Leopoldo (1993) ***“El positivismo en México: nacimiento, apogeo y decadencia”***, México, FCE.