

# Educación Intercultural ¿Inclusión o Segregación?: Una Mirada Antropológica y Lingüística a la Educación Indígena en el Estado de México

Guadalupe Nancy Nava Gómez<sup>1</sup>, Mtra. C. E. Verulia Pérez Cervantes<sup>2</sup>

**Resumen**— El presente trabajo expone una mirada a la educación indígena en el Estado de México desde una perspectiva antropológica y lingüística. En los últimos años, se ha observado el surgimiento de una serie de problemáticas asociadas al campo educativo, a saber: la acentuación de excluidos y marginados existentes en un espacio geográfico determinado, mismo que es coincidente con la introducción y difusión del aparente esquema de educación para la diversidad, el agotamiento de los recursos existentes, las transformaciones de los modos de producción en las comunidades, los fenómenos migratorios provocados por la falta de empleo, escaso acceso a servicios de salud y seguridad social en las comunidades indígenas, lo cual conlleva a la pérdida de la identidad y derechos de los pueblos. Bajo esta visión, se abordan algunas de estas temáticas con el objetivo de construir un análisis de la desigualdad social que permea en los espacios educativos provocando un distanciamiento cada vez más pronunciado entre los individuos y las comunidades lingüísticas a partir de una revisión de los procesos de asimilación o aculturación que subyacen a la educación intercultural. Lo anterior, hace referencia al espacio escolar, como una vía insustituible para alcanzar objetivos valiosos, en sociedades que rechazan la desigualdad y la participación social. El enfoque intercultural, por tanto, propone desde una perspectiva de indigenismo institucionalizado una mirada diferente hacia la diversidad de los individuos y sociedad que no reconoce la diferencia y no asume, de la misma manera un compromiso por la igualdad de oportunidades en la escuela y para todos los sujetos.

**Palabras clave**—Educación intercultural, indigenismo, inclusión, desigualdad, asimilación, aculturación.

## Introducción

En el siguiente documento se hace una aproximación hacia la educación intercultural en el Estado de México. En un primer momento, el presente estudio parte del análisis y reflexión que se deriva de la siguiente pregunta ¿cuál es la racionalidad que subyace a la educación intercultural para los pueblos indígenas? En el caso del Estado de México, la preocupación central de los investigadores del presente estudio consiste en indagar si el tipo de educación intercultural que se ofrece para atender a los individuos provenientes de las comunidades indígenas obedece a procesos de asimilación o aculturación. Como primera hipótesis, se tiene que el modelo de educación intercultural en los niveles básico y superior sugiere procesos de asimilación de los individuos a la cultura dominante, lo cual implica pérdida de identidad y pérdida de la lengua materna; por tanto, se incrementa la desigualdad. El resultado, los tipos de programas interculturales son principalmente segregacionistas, en los cuales, si bien se atiende a estudiantes provenientes de grupos vulnerables o comunidades indígenas, el idioma principal empleado para la instrucción es español; en consecuencia, los objetivos socioeducativos están orientados a la exclusión de los individuos sociolingüísticamente hablando; además de que el resultado de esas prácticas educativas conllevan al monolingüismo, procesos y objetivos contrarios a un modelo de aculturación tal y como lo propone Schumann (1986), en el que se expresa la inclusión de los individuos a través de un proceso de adaptación a una nueva cultura sin que exista el riesgo de la pérdida de identidad o lengua materna. A continuación, se presenta el siguiente estudio con el propósito de proporcionarles a los lectores un acercamiento hacia la problemática social derivada de los riesgos de implementar programas educativos desde el enfoque intercultural con objetivos *asimilacionistas*.

## Antecedentes

En la última década del siglo XX, en América Latina surge una inquietud en los Estados por el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas en las diferentes formas constitucionales y políticas. Esto marcó la pauta para proyectos pioneros de Puno (Perú), de Cuenca (Ecuador), así como de los estudios sobre el sistema escolar para indígenas en México (Muñoz, 2002). En el caso de México, la apropiación que se hace de los

<sup>1</sup> Dra. E.B. Guadalupe Nancy Nava Gómez es Profesora-Investigadora adscrita al Instituto de Estudios sobre la Universidad de la Universidad Autónoma del Estado de México, gnavag@uaemex.mx (autor corresponsal).

<sup>2</sup> La Mtra. En Ciencias de la Educación, Verulia Pérez Cervantes cursó la licenciatura en inglés en CAMEM Centro de Actualización del Magisterio en el Estado de México. Posteriormente, cursó la Maestría en Ciencias de la Educación en la Universidad del Valle de México. Actualmente cursa el 4º. Semestre del doctorado en Ciencias con énfasis en Educación en la UAEM. [veruliapc\\_710208@hotmail.com](mailto:veruliapc_710208@hotmail.com)

términos multiculturalismo e interculturalidad plantea de manera inicial un reconocimiento de la diversidad cultural, étnica y lingüística de los pueblos; sin embargo, los resultados han sido, si no nulos, sí deficientes.

De acuerdo con datos del INEGI (2009), en México hay 6 011 202 personas que hablan una lengua indígena según el II Censo de Población y Vivienda 2005. Ahora bien, de acuerdo con las estimaciones del CONEVAL (2014) con base en el MCS-ENIGH 2010 y 2012, reportó que:

- A nivel estatal, las entidades en donde más se incrementó la pobreza en número de personas fueron el Estado de México (617 mil), Jalisco (284 mil), Puebla (262 mil), Nuevo León (138 mil) y Guerrero (113 mil).

Mientras que:

- La pobreza extrema disminuyó en el Estado de México (395 mil), Veracruz (327 mil), Chiapas (256 mil), Oaxaca (217 mil) y Chihuahua (96 mil).
- En 2010 y 2012 Chiapas fue la entidad federativa con mayor porcentaje de personas con rezago educativo (35 y 33.5 por ciento, respectivamente). Asimismo, en este último año Oaxaca, Guerrero y Michoacán presentaron el mayor rezago educativo (27.7, 26.8 y 26.1 por ciento, respectivamente).
- En 2012, 64.5% de la población de Chiapas con rezago educativo era rural y 35% urbana. Asimismo, 13.9% tenía menos de 18 años de edad. (CONEVAL, 2014).

De manera coincidente, se observa que el nivel de pobreza (pobreza y pobreza extrema) y la condición de ser indígena y no se encuentran muy próximos, ya que las entidades federativas que concentran la mayor parte de la población indígena respecto del total de su población son: Oaxaca con un 18.1%, Chiapas 15.8, Veracruz 10.1%, Puebla 9.1, Yucatán 9.0, Guerrero, 6.4 y el Estado de México con 5.2. (INEGI, 2009). A pesar de que los reportes INEGI (2009) y CONEVAL (2014) se encuentran cronológicamente separados por un quinquenio, aparece como una constante la relación entre la condición indígena y el nivel de pobreza, ambas presentes y coincidentes en las mismas entidades federativas.

### Planteamiento del problema

Como resultado de los procesos y orientaciones de mercado, resulta inexorable la discusión sobre la educación, ya que tanto el modelo curricular vigente como el modelo educativo en general se encuentran sujetos a esas dinámicas y con ello, también los sujetos. Los enclaves del sistema educativo se definen con base en las recomendaciones de organismos de cooperación internacional, fundamentalmente, los cuales determinan y regulan el rumbo de la educación de las naciones con economías dependientes y en desarrollo. De ahí que en el intento de traducir esas recomendaciones en políticas educativas, queda poco espacio, casi nulo, para la recuperación de proyectos educativos nacionales portadores de las necesidades reales y rasgos distintivos de los pueblos. Por lo tanto, las políticas educativas que atienden las recomendaciones de los organismos internacionales tienen una doble tarea a desarrollar: ligar las necesidades internas a las externas. En este intento, se observa una clara tendencia a desatender las necesidades particulares de los pueblos y comunidades lingüísticas nacionales, por ocuparse de la atención a los requerimientos que emanan de la hegemonía por la igualdad y equidad expresada por organismos externos. Por ello, el punto de partida de la presente discusión consiste en conocer la racionalidad de la educación intercultural. En un primer acercamiento, Neu (2006) discute que para lograr un entendimiento del fenómeno de la interculturalidad es necesario reconocer que este término está anclado al *mundo de las empresas*, el cual se divide entre “los que aprovechan o los que quedan al margen de los procesos de globalización económica, en los cuales el criterio de la nacionalidad como parámetro distintivo desaparece cediendo el poder a la lógica económica de empresas multinacionales con su dinámica mundial de expansión de mercados” (pág. 168).

Como resultado de esta ideología la racionalidad de la interculturalidad subyace en su orientación hacia lo universal, cuyo propósito central es la de lograr una cultura compartida (hegemónica) por todos bajo la idea de superar las limitaciones nacionales (diferencias endógenas; a saber: rituales, normas nacionales de comunicación, vestimenta, formas de alimentación, modos de producción, entre otros). De acuerdo con Muñoz (2002) “la globalización actual, a través del mercado global supone su propia ficción hegemónica de tolerancia multiculturalista, respeto y protección de los derechos humanos, democracia y otros valores” (pág. 32-33). En este sentido, y bajo esta racionalidad, la interculturalidad se manifiesta como *un denominador común de intereses empresariales* (Neu, 2006, pág. 168). En consecuencia, la educación intercultural, como programa de educación sigue los mismos objetivos de superar nacionalismos y sus limitaciones culturales, entendidas como tradiciones nacionales limitadoras. En resumen, la educación intercultural está orientada a la marginación y segregación de las diferencias naturales de los pueblos más que a resaltar sus diferencias culturales en función de expresarlas, conservarlas y potenciarlas.

Apuntando a la forma de la interculturalidad desde el Estado mexicano, éste tiene como sustentos ideológicos y políticos el indigenismo oficial y el multiculturalismo institucional. Sustentos que se oponen en lo

esencial a los movimientos sociales de identidad y preservación de las culturas. Para Muñoz, (2006) este discurso intercultural estatal prácticamente se ha instalado como una nueva forma de indigenismo oficial institucionalizado, para justificar la inacción del aparato gubernamental en materia de la procuración de los derechos –principalmente, los derechos de los pueblos indígenas, entre ellos, se encuentran los derechos lingüísticos. Así se tiene que a más de una década de haberse inaugurado su manejo institucional en la educación pública, lo intercultural en el sistema educativo nacional está dirigido a los pueblos indígenas, principalmente, a la etnicidad y no a la sociedad nacional en general con lo que se trastoca el sentido transversal de la interculturalidad, y además promueve supuestas acciones afirmativas que en muchas de sus prácticas encubren nuevas y viejas formas de racismo institucional, (Muñoz, 2006). A esta forma de educación, también puede ser reconocida como educación segregacionista o separatista cuyos objetivos socioeducativos y sociolingüísticos apuntan a procesos de asimilación de los pueblos indígenas.

### Marco Teórico

En el contexto de aproximación a la diversidad como fenómeno social existen tres ángulos principales de análisis de las condiciones de los pueblos o comunidades lingüísticas, en donde el lenguaje se asume como uno de los rasgos distintivos más característicos: 1) la lengua como problema o conflicto, 2) la lengua como recurso y 3) la lengua como derecho; siendo este último la orientación principal del presente trabajo.

El código lingüístico forma parte del capital cultural de los pueblos (Bourdieu, 1986, 2001), lo cual implica que sea tomado en cuenta como un modelo de diversidad y un derecho universal que permite la comunicación y la pertinencia a la educación en general, especialmente para las comunidades lingüísticas indígenas. Este episodio actual de la educación indígena mexicana sugiere, al menos en los objetivos, una aproximación al cumplimiento de los derechos culturales e indígenas y también una escisión ideológica respecto del indigenismo en los espacios escolares. Muñoz (2006) hace alusión a que los posibles cambios institucionales no se explican sólo en términos pedagógicos curriculares o lingüísticos, sino también antropológicos. Para ello, es necesario explorar las orientaciones de los actuales procesos socioculturales, migratorios y demográficos de las poblaciones indígenas e identificar sus antecedentes, debido a las cuantiosas inversiones y al creciente caudal de acciones educativas lingüísticas y políticas que se realizan en nombre del desarrollo sociopolítico y la educación intercultural bilingüe de estos pueblos.

De acuerdo con Dietz (2012) en América Latina tanto la crítica al legado homogeneizador del indigenismo como la influencia de agencias europeas de cooperación internacional contribuyen al paulatino paso --hasta la fecha a menudo sólo terminológica -de *la educación indígena bilingüe bicultural* a *la educación intercultural*. El debate se suele limitar al ámbito meramente educativo e incluso escolar, generando sucesivos discursos elaborados por educadores para educadores, quienes a menudo se desvinculan del contexto antropológico y *societal* que dio origen a dicho debate en donde se mezcla el nivel analítico con el normativo (regulador), dado que por un lado se pretenden analizar procesos y problemas relacionados con la diversidad cultural o étnica en la escuela, pero por otro, se pretende poseer la solución a lo que muchos consideran como un problema: una educación intercultural. Asimismo, Héctor Muñoz (2002, 2006) afirma que las políticas educativas están consideradas como algo referente al mundo de la escuela y en este contexto se piensa en ella como en una oportunidad, no como un derecho pleno de todos los ciudadanos sin importar su origen étnico; por lo tanto, se desconfía de sus efectos sobre el desarrollo curricular, en el cual se valoran los aspectos lúdicos y artísticos, pero no sus potencialidades para el aprendizaje de contenidos curriculares y la inclusión de los individuos. En términos generales, la interculturalidad es interpretada como la *gestión políticamente correcta* de las relaciones con inmigrantes, banalizando sus diferencias y rasgos distintivos. Pero al mismo tiempo un gran número de docentes reclama la adopción de un enfoque intercultural como parte esencial de una amplia reforma epistemológica necesaria para educar en tiempos corrientes (Muñoz, 2006).

En la actualidad, se observa que persiste un modo burocrático en el funcionamiento de las instituciones educativas y que subordina los objetivos de modernización e *interculturalización* de la educación indígena a los procedimientos y prácticas de la cultura funcionaria (Muñoz, 2002, 2006). Por esta razón, el sistema educativo mexicano presenta estructuras y orientaciones vinculadas al patrón centralizado, vertical y monocultural. En los discursos étnicos subnacionales, por ejemplo, “la metafórica posesión de un determinado territorio es fundamentada mediante continuas invenciones de tradiciones que justifican la antigüedad del actor étnico contrahegemónico frente al actor nacional dominante. La política de lo autóctono se proyecta hacia un mitificado pasado remoto” (Dietz, 2012, pág. 139). En consecuencia, se tiene una institucionalización y centralización regulada por el Estado-nación, sobre aquello que al ser diferente por naturaleza –como lo pasado o remoto--, se le otorga un *tratamiento territorializado diferente y en consecuencia, un tipo de educación diferente*. Por tanto, la educación resulta segregacionista para las comunidades lingüísticas que poseen un conjunto de capitales (cultural, lingüístico y social) desiguales. Los conflictos que se derivan de la confrontación entre poderes nacionalizantes y poderes disidentes

suelen ser identificados como conflictos lingüísticos, ya que guardan una “relación asimétrica entre una lengua dominante y otra dominada en un nivel *macrosociolingüístico*” (Dietz, 2012, pág. 140). De ahí que surge una dualidad entre la lengua como arma e instrumento contestatario de los pueblos indígenas, y a su vez, representa el objetivo central de la cultura dominante para *monolingüizar* y *educar* a las comunidades lingüísticas en un marco de nacionalismo institucionalizado traducido en formas posibles de educación intercultural para los pueblos indígenas. Hamel (1995) subraya que “esta relación forma parte de un proceso histórico de cambio que tiende a disolver la diglosia misma hacia uno de sus dos polos: el desplazamiento y, en última consecuencia, la sustitución de la lengua indígena, o la resistencia consolidación y, como objetivo último, la normalización de la lengua” (pág. 212). A ello, nosotros le agregaríamos a la desaparición o muerte de lenguas.

En una dirección opuesta a la educación intercultural como modelo *asimilacionista* para los pueblos indígenas, se tiene el modelo de la aculturación propuesto por Schumann (1986), el cual se define como “el proceso de adaptación e inclusión gradual a una cultura diferente. Para Schumann, el nivel de extensión de los hablantes depende de dos factores: la distancia social y la distancia psicológica. Schumann destaca que los factores que influyen en la distancia social son: 1) Dominación social (grupos dominantes, subordinados o iguales), 2) Modelo de integración (asimilación o aculturación), 3) Nivel de proximidad (cercanía o lejanía social, comparten costumbres, espacio geográfico, clima, etc.), 4) Nivel de cohesión social (contactos intra-grupales), 5) Tamaño del grupo (cantidad de individuos en una comunidad), 6) Congruencia cultural (cultura similar o diferente), 7) Actitud hacia la comunidad (actitudes positivas o negativas). Asimismo, identifica los siguientes factores que afectan la distancia psicológica entre grupos: 1) El conflicto lingüístico (el temor que tiene los aprendices a que se vean y escuchen *cómicos* al hablar otra lengua), 2) El conflicto cultural (sentirse desorientados al integrarse a una nueva cultura), 3) El grado de motivación (motivación personal o instrumental para integrarse a una nueva cultura) y 4) La permeabilidad del Ego (rigidez o flexibilidad en las formas lingüísticas para incorporar elementos nuevos o diferentes).

A la luz de estos planteamientos, se hace evidente que los objetivos de las actuales *políticas lingüísticas, el multiculturalismo y la reproducción segregacionista de la educación para los grupos indígenas*. En México existe una disyunción en el sistema educativo; por un lado, se encuentra la demanda de la sociedad por un sistema equitativo, justo, democrático y humanista; sin embargo, por otro lado, se identifican diferentes formas y proyectos educativos orientados a la atención de las minorías o bien dirigidos a la población multicultural, principalmente. Esta última se encuentra en una situación de separación, segregación, exclusión y rezago en su funcionamiento y operatividad. En este contexto, los repertorios lingüísticos, las prácticas discursivas y situaciones comunicativas cotidianas, constituyen formas de expresión que definen la identidad de los pueblos indígenas, los cuales no gozan de ningún tipo de representación política o institucional, salvo contadas excepciones a través de organizaciones civiles o gubernamentales. El planteamiento confirma la necesidad de políticas nacionales, enfocadas a establecer la lengua parte de los derechos de los individuos mexicanos y tomar en cuenta, para que se lleve a la práctica, este elemento como un factor para la integración de lo intercultural en los espacios educativos.

#### Desarrollo

Después de veinte años de diálogo y discusión el 13 de septiembre de 2007 se aprueba en la Asamblea General de las Naciones Unidas, la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas; mismo que en sus artículos manifiesta, la igualdad, el reconocimiento de cada individuo en las diferentes regiones del país y sobre todo sus derechos a la inclusión en materia de educación que marca el artículo 14 parte 2 del documento. Pero la coyuntura histórica en México que reveló la disociación entre el proyecto de una sociedad de cara a la modernización y lucha por la igualdad de condiciones para la población, fue el movimiento de insurrección del Ejército Zapatista de Liberación Nacional el 1 de enero de 1994, cuya principal bandera fue la crítica y el rechazo del modelo económico neoliberal impulsado por el Gobierno de Carlos Salinas de Gortari y marcado por la firma del Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá. Con la insurrección de este movimiento, México presentó una cara, si bien no eximida en su totalidad, sí negada a través de diversos esfuerzos del Estado: el lado indígena del país recobraba fuerza y voz, en el México moderno del Presidente Gortari. La desigualdad, pobreza y abandono en la que vivían las comunidades indígenas del sur y sureste del país volvían a estremecer al Estado mexicano. A partir de ese momento, fue necesario la implementación de medidas para contener el alcance y avance de ese reclamo social.

En este contexto, la educación representó, al igual que en otros momentos de crisis social, un paliativo que se comenzó a desplegar entre la población ya que se anunciaba la educación para la diversidad. Sin embargo, y años más adelante, Schmelkes (2013) señala que “en relación a la educación 2 de cada 3 niños entre 6 y 14 de edad que no están en la escuela son indígenas. El índice de analfabetismo de la población hablante de alguna lengua indígena disminuyó entre el 2005 y 2010 de 34 a 27%, pero sigue siendo 5 veces mayor que el analfabetismo de la población no hablante de una lengua indígena del mismo grupo de edad (5.4%)” (pág. 1).

Ahora bien, de acuerdo con datos del INEGI 2011, el 28% de la población hablante de lengua indígena de 15 años o más no ha concluido su educación primaria; mientras que de la población no hablante de una lengua indígena es sólo el 6%. Los insumos con los que cuentan las escuelas indígenas explican, sin duda, parte de la desigualdad en sus resultados. Las escuelas primarias indígenas son las peores dotadas de infraestructura (INEE, 2007). Más adelante, Schmelkes (2013) señala que “el 50% de los maestros de las escuelas indígenas no cuenta con grado de licenciatura; de hecho, fuera de la Universidad Pedagógica Nacional, que ofrece a los maestros indígenas en servicio la formación profesional *semiescolarizada*, sólo 22 escuelas normales del país tiene las licenciaturas en educación primaria intercultural bilingüe, sin que exista una oferta similar para los maestros de preescolar indígena” (pág. 7). De manera general, las evaluaciones de logro académico realizadas por el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), en todas las asignaturas evaluadas y para todos los grados evaluados, colocan los niveles de aprendizaje de los niños que asisten a escuelas indígenas por debajo de todos los demás tipos de escuela.

El problema central con la cuantificación de los factores críticos que interfieren en la educación indígena en el país es que la mayoría de los datos que se obtienen provienen de comunidades indígenas que ya viven en zonas urbanas, donde, salvo excepciones (Tijuana, Acapulco y Monterrey en muy pequeña escala), no opera el subsistema de educación indígena (SEP, 2013). De esta manera, los datos que tenemos para saber cuántos alumnos indígenas están matriculados en escuelas no indígenas provienen de las respuestas de los directores de las mismas a una pregunta que se le formula en el formato 911<sup>4</sup> sobre el número de estudiantes indígenas que se tienen en los planteles educativos. Pero, el director tampoco cuenta con una manera fehaciente de identificar a los alumnos indígenas, por lo cual responde con un dato sobre los alumnos que cree que tiene, y éste no es individualizado, sino agregado. De acuerdo con el *Perfil sociodemográfico que habla lengua indígena en México (2009)*, en el análisis por entidad federativa, se tienen los siguientes datos para el Estado de México en la Tabla 1:

Tabla 1. Población de 5 años y más hablantes de lenguas indígenas por entidad federativa según sexo, 2005  
Inscripción en universidades locales, 2005

Entidad federativa	Absolutos			Distribución porcentual		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
México	312 319	150 741	161 578	5.2	5.1	5.3

Origen: INEGI (2009). *Perfil sociodemográfico que habla lengua indígena*. México: INEGI

En el año 2014, el CONEVAL reportó el índice de marginación y medición de la pobreza en México, e indicó que las zonas de alta marginalidad continúan siendo predominantemente indígenas, como el Estado de México con un 5.2 % del total de su población, en donde las condiciones de salud, ingresos y empleo, entre otros aspectos siguen siendo a todas luces insuficientes para una vida digna de acuerdo con el reporte.

De acuerdo con datos del Censo de Población y Vivienda 2010 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI); para el año 2010, el Estado de México registró 379 mil 075 personas de 3 años y más hablantes de alguna lengua indígena, de los cuales 222 mil 394 corresponden a los pueblos originarios representativos de esta entidad federativa (Mazahua, Otomí, Nahuatl, Tlahuica y Matlazinca). En este sentido, el pueblo mazahua es el más numeroso al contar con 116,240 (52.27%) hablantes de esa lengua; en segundo lugar el pueblo otomí que registró 97,820 (43.20%) hablantes; en tercer lugar, el pueblo nahua con 6,706 (3.02%); en cuarto, el pueblo Matlazinca con 909 (0.41%) y en quinto lugar el pueblo Tlahuica, que sumó 719 hablantes (0.32%). A continuación, la Figura 1. muestra la distribución de las principales comunidades lingüísticas de la entidad.



Figura 1: Información del Consejo Estatal para el desarrollo Integral de los pueblos indígenas del Estado de México  
Secretaría de Desarrollo Social.

Los pueblos originarios se ubican básicamente en el medio rural, en 48 municipios; de éstos, según COESPO, 18 poseen grado de marginación muy alto, 11 alto, 8 medio, 10 bajo y 1 muy bajo. Los municipios con mayor cantidad de población indígena son San José del Rincón, San Felipe del Progreso, Temoaya, Ixtlahuaca y Toluca. La situación en la que vive gran parte de estos habitantes se caracteriza por la carencia de servicios básicos como agua potable, servicio sanitario, caminos en condiciones precarias, así como déficit en cuanto a vivienda, espacios educativos de nivel medio superior y superior, entre otros. De acuerdo con datos del INEGI (2009), en México hay 6 011 202 personas que hablan una lengua indígena según el II Censo de Población y Vivienda 2005. Ahora bien, de acuerdo con las estimaciones del CONEVAL (2015) con base en el MCS-ENIGH 2010 y 2012, reportó que:

- A nivel estatal, las entidades en donde más se incrementó la pobreza en número de personas fueron el Estado de México (617 mil), Jalisco (284 mil), Puebla (262 mil), Nuevo León (138 mil) y Guerrero (113 mil).

Mientras que:

- La pobreza extrema disminuyó en el Estado de México (395 mil), Veracruz (327 mil), Chiapas (256 mil), Oaxaca (217 mil) y Chihuahua (96 mil).
- En 2010 y 2012 Chiapas fue la entidad federativa con mayor porcentaje de personas con rezago educativo (35 y 33.5 por ciento, respectivamente). Asimismo, en este último año Oaxaca, Guerrero y Michoacán presentaron el mayor rezago educativo (27.7, 26.8 y 26.1 por ciento, respectivamente).
- En 2012, 64.5% de la población de Chiapas con rezago educativo era rural y 35% urbana. Asimismo, 13.9% tenía menos de 18 años de edad. (CONEVAL, 2015).

De manera coincidente, se observa que el nivel de pobreza (pobreza y pobreza extrema) y la condición de ser indígena y no se encuentran muy próximos, ya que las entidades federativas que concentran la mayor parte de la población indígena respecto del total de su población son: Oaxaca con un 18.1%, Chiapas 15.8, Veracruz 10.1%, Puebla 9.1, Yucatán 9.0, Guerrero, 6.4 y el Estado de México con 5.2. (INEGI, 2009). A pesar de que los reportes INEGI (2009) y CONEVAL (2014) se encuentran cronológicamente separados por un quinquenio, aparece como una constante la relación entre la condición indígena y el nivel de pobreza, ambas presentes en las mismas entidades federativas.

### Comentarios Finales

#### Conclusiones

México como un país con necesidades específicas de intervención en educación, prevalecen programas derivados de diversas políticas de acción afirmativa que dan giros en esta materia pero generalmente no se concluyen por cuestiones de ideología política. Bajo estas condiciones, se observa una visión limitada del concepto de educación intercultural, la cual obedece a una tendencia esencialista que diluye otros niveles y expresiones de la identidad individual y social, ya que la interculturalidad no puede reducirse sólo a la esfera de lo étnico, ya que implica un proceso de asimilación de los pueblos indígenas a la cultura políticamente dominante. En este sentido, no se pueden soslayar las diferencias de género, clase, y poder político entre otras que existen en las comunidades indígenas, en las que existen inequidades, exclusión y discriminación hacia las mujeres, hacia los más pobres y hacia los subordinados, ya que estas tendencias atraviesan de forma transversal al conjunto de la sociedad. En un plano de mejora de la realidad para los pueblos y comunidades indígenas, Schmelkes (2013a, 2013b) sostiene “la declaración

de los derechos de los pueblos indígenas que nuestro país ya tiene valor constitucional: que los indígenas participen en el diseño de sus propios sistemas educativos incluyendo la manera en que éstos y sus resultados deben ser evaluados” (pág. 6). La educación escolarizada referente a los indígenas y migrantes en el país suscita interpretaciones propias de una función o servicio establecido con la tutela del Estado, que no ha podido insertarse con un perfil reivindicativo, innovador y democrático en el escenario actual de México. Resulta vigente todavía la disyunción entre el proyecto de construcción de una sociedad multicultural y la lucha contra la exclusión y las desigualdades propias de quienes integran esta sociedad. Es muy irónico que los mismos organismos internacionales que promovieron el ajuste estructural y la apertura económica mediante acciones afirmativas de subsidio, advirtieran posteriormente sobre el grave aumento de la pobreza y la profundización de las desigualdades tal y como lo reflejan los distintos reportes nacionales e internacionales.

#### *Recomendaciones*

El escenario actual de la educación indígena mexicana sugiere, al menos en los objetivos, una aproximación a la aplicación de los derechos culturales y lingüísticos indígenas, así como un cambio ideológico respecto del indigenismo como una forma antigua de institución, vinculada en sus orígenes con un colonialismo interno sobre las poblaciones originarias, es decir, el dominio de la cultura hegemónica sobre grupos vulnerables. Por cierto, se hace hincapié en que el cambio institucional no se debe expresar sólo en términos pedagógicos o curriculares. Es necesario explorar las orientaciones de los procesos antropolingüísticos actuales, migratorios y demográficos de las poblaciones indígenas e identificar sus antecedentes, debido a las cuantiosas inversiones y al creciente caudal de acciones educativas lingüísticas y políticas que están pendientes de realizar en nombre del desarrollo sociopolítico y la educación intercultural bilingüe.

#### **Referencias**

- Bourdieu, P. “The forms of capital”. In J. Richardson. *Handbook of the theory on research for the sociology of education*, 1986.
- Bourdieu, P. “*Capital cultural, escuela y espacio social*,” México, Siglo XXI, 2001.
- CONEVAL. “Medición de la pobreza,” México: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, 2014, consultada por Internet el 1 de julio de 2015. Dirección de Internet: [http://www.coneval.gob.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza\\_2014.aspx](http://www.coneval.gob.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza_2014.aspx)
- Dietz, G. “Multiculturalismo, Interculturalidad y Diversidad en Educación”. México, Fondo de Cultura Económica, 2012.
- Hamel, R. E., “La política del lenguaje y el conflicto interétnico”, en H. Díaz-Polanco (comp.), *Etnia y nación en América Latina*, CNCA, México, 1995.
- INEE. “Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2007,” Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México, consultado por Internet el 24 de mayo de 2015. Dirección de Internet: <http://www.inee.edu.mx/index.php/70-publicaciones/panorama-educativo-capitulos/423-panorama-educativo-de-mexico-indicadores-del-sistema-educativo-nacional-2007>
- INEGI. “Perfil sociodemográfico que habla lengua indígena,” México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2009, consultada por Internet el 30 de mayo de 2015. Dirección de internet: [http://www.inegi.org.mx/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/poblacion\\_indigena/leng\\_indi/PHLI.pdf](http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/poblacion_indigena/leng_indi/PHLI.pdf)
- INEGI. “Información nacional, por entidad federativa y municipios,” Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2011, consultada por Internet el 30 de mayo de 2015. Dirección de Internet: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx?e=15>
- Muñoz, H. “Rumbo a la interculturalidad en educación”. México, Universidad Autónoma Metropolitana- Ixtapalapa, 2002.
- Muñoz, H. “Lenguas y Educación en fenómenos multiculturales”. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 2006.
- Neu, I. “Sincronicidades, hacia un nuevo enfoque de la interculturalidad”, en Muñoz, H. *Lenguas y Educación en fenómenos Multiculturales 2006*.
- Schumann, J. “Research on the acculturation model for second language acquisition: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*”, 1986.
- Schmelkes, S (a). “Educación y pueblos indígenas: problemas de medición,” Revista Realidad, Datos y Espacio, Revista Internacional de Estadística y Geografía. Vol. 4, Núm. 1 (enero-abril, 2013), consultado por Internet el 10 de agosto de 2015. Dirección de Internet: [http://www.inegi.org.mx/RDE/RDE\\_08/Doctos/RDE\\_08\\_Art1.pdf](http://www.inegi.org.mx/RDE/RDE_08/Doctos/RDE_08_Art1.pdf)
- Schmelkes, S (b). “Educación para un México intercultural,” Revista Sinéctica (en línea) . vol. 40 (enero-junio, 2013), consultada por Internet el 8 de julio de 2015. Dirección de Internet: [http://sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/40\\_educacion\\_para\\_un\\_mexico\\_intercultural.pdf](http://sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/40_educacion_para_un_mexico_intercultural.pdf)

### Notas Biográficas

La **Dra. Guadalupe Nancy Nava Gómez** es profesora investigadora de Tiempo Completo en el Instituto de Estudios sobre la Universidad de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). La autora ha sido profesora de la Facultad de Lenguas, Humanidades, Derecho y Antropología en la UAEM. Terminó sus estudios de Doctorado en Educación Bilingüe en la Universidad de Texas A&M- Kingsville, USA. Ha publicado artículos en revistas nacionales e internacionales. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores del CONACyT desde el 2008 a la fecha y cuenta con el Perfil Deseable PRODEP desde el 2007 a la fecha.

La **Maestra Verulia Pérez Cervantes** es docente de inglés en la Escuela Secundaria Federal No. 128 "Agustín Melgar". Cursó sus estudios de licenciatura en el Centro de Actualización del Magisterio perteneciente a SEIEM (Servicios Educativos Integrados al Estado de México) en la ciudad de Toluca. Posteriormente, cursó la Maestría en Ciencias de la Educación en la Universidad del Valle de México, campus Lomas Verdes. Actualmente, cursa el cuarto semestre en el programa de Doctorado en Ciencias con énfasis en Educación en la Facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEM. Su proyecto de investigación doctoral está asociado al estudio de la educación intercultural y las repercusiones del indigenismo en México.