

ISSN 2523-2452

Volumen 1, Número 2 — Octubre — Diciembre - 2017

Revista de
Educación
Básica

ECORFAN[®]



ECORFAN-Republic of Peru

Indización

- RESEARCH GATE
- GOOGLE SCHOLAR
- HISPANA
- MENDELEY

ECORFAN-Perú

Directorio Principal

RAMOS-ESCAMILLA, María. PhD.

Director Regional

SUYO-CRUZ, Gabriel. PhD.

Director de la Revista

PERALTA-CASTRO, Enrique. MsC.

Edición Tipográfica

IGLESIAS SUAREZ- Fernando, BsC

Edición de Logística

SERRUDO GONZALES- Javier, BsC

Revista de Educación Básica, Volumen 1, Número 2, de Octubre a Diciembre 2017, es una revista editada trimestralmente por ECORFAN-Perú. La Raza Av. 1047 No.- Santa Ana, Cusco-Perú. Postcode:11500. WEB: www.ecorfan.org/republicofperu, revista@ecorfan.org. Editora en Jefe: RAMOS-ESCAMILLA, María. ISSN 2523-2452. Responsables de la última actualización de este número de la Unidad de Informática ECORFAN. ESCAMILLA-BOUCHÁN Imelda, LUNA-SOTO, Vladimir, actualizado al 31 de Diciembre 2017.

Las opiniones expresadas por los autores no reflejan necesariamente las opiniones del editor de la publicación.

Queda terminantemente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin permiso del Instituto Nacional de defensa de la competencia y protección de la propiedad intelectual.

Consejo Editorial

MONTERO-PANTOJA, Carlos. PhD.
Universidad de Valladolid, España

BLANCO-ENCOMIENDA, Francisco. PhD.
Universidad de Granada, España

SANCHEZ-TRUJILLO, Magda. PhD.
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

AZOR-HERNANDEZ, Ileana. PhD.
Universidad de las Américas Puebla, México

RAMIREZ-MARTINEZ, Ivonne. PhD.
Universidad Andina Simón Bolívar, Bolivia

GARCIA-BARRAGAN, Luis. PhD.
Universidad de Guanajuato, México

ARANCIBIA-VALVERDE, María. PhD.
Universidad Pedagógica Enrique José Varona de la Habana, Cuba

TORRES-HERRERA, Moisés. PhD.
Universidad Autónoma de Barcelona, España

LINARES-PLACENCIA, Gilnardo. PhD.
Centro Universitario de Tijuana, México

Consejo Arbitral

TCM. PhD.
UPIICSA-IPN, México

SGE. PhD.
Universidad Autónoma de Nuevo León, México

GVJ. PhD.
Universidad Pedagógica Nacional, México

GIM. PhD.
Universidad Nacional Autónoma de México, México

SAO. PhD.
Centro de Investigación en Energía-UNAM, México

CBRC. PhD.
Universidad Autónoma Metropolitana, México

GGO. PhD.
Universidad Autónoma Metropolitana, México

MCD. PhD.
Universidad Autónoma Metropolitana, México

LBM. PhD.

Presentación

ECORFAN, es una revista de investigación que publica artículos en el área de: Revista de Educación Básica.

En Pro de la Investigación, Enseñando, y Entrenando los recursos humanos comprometidos con la Ciencia. El contenido de los artículos y opiniones que aparecen en cada número son de los autores y no necesariamente la opinión de la Editora en Jefe.

Como primer artículo está *Condiciones individuales de los profesores de tiempo completo integrantes de cuerpos académicos, en el marco del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP)* por HERNÁNDEZ-ROMO, Omar Karim, ROMO-REYES, María Magdalena y QUINTERO-GERALDO, Sarahi con adscripción en la Universidad de Guadalajara, como siguiente artículo está *Dinámicas organizacionales de los profesores de tiempo completo integrantes de cuerpos académicos de la Universidad de Guadalajara* por HERNÁNDEZ-ROMO, Omar Karim, PÉREZ-SANSALVADOR, Eva Concepción y ROMO-REYES, Magdalena, como siguiente artículo está *Propuesta de escala para identificar hábitos, conductas y actitudes de niñas y niños participantes en programas de tutorías desde la expresión del padre de familia* por RIVERA-IRIBARREN, Maricel, REYES-ZAZUETA, Estephany, MARTÍNEZ-LÓPEZ, Ilse Gisell y CALDERÓN-SOTO, Lorena con adscripción en el Instituto Tecnológico de Sonora, como siguiente artículo está *El Planteamiento del problema como fuente de la hipótesis, el título y la propuesta de tesis* por OROZCO-OROZCO, José Zócimo con adscripción en la Universidad de Guadalajara, como siguiente artículo está *Educación intercultural y lenguas indígenas: Análisis de la reproducción de la desigualdad en el Estado de México* por NAVA-GÓMEZ, Guadalupe Nancy, PÉREZ-CERVANTES, Verulia, ARRIAGA-ÁLVAREZ, Emilio Gerardo y MORENO-COHAUILA, Rosalba con adscripción en la Universidad Autónoma del Estado de México, como siguiente artículo está *El desarrollo de valores cívicos y éticos en una IES* por LÓPEZ-BOTELLO, Felisa Yaerim, ROMERO-ROMERO, Araceli, GASCA-LEYVA, Michael E. y HERNÁNDEZ-PRIETO, María de Lourdes con adscripción en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, como siguiente artículo está *Prácticas y elementos requeridos en ambientes de aprendizaje universitario* por SOLÍS-SOLÍS, Alma Verena, RIVERA-MORALES, María Teresa, SALINAS-AGUIRRE, Consuelo y HERNÁNDEZ-CUETO, Jaquelina Lizet con adscripción en la Universidad Autónoma de Coahuila.

Contenido

Artículo	Página
Condiciones individuales de los profesores de tiempo completo integrantes de cuerpos académicos, en el marco del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) HERNÁNDEZ-ROMO, Omar Karim, ROMO-REYES, María Magdalena y QUINTERO-GERALDO, Sarahi	1-7
Dinámicas organizacionales de los profesores de tiempo completo integrantes de cuerpos académicos de la Universidad de Guadalajara HERNÁNDEZ-ROMO, Omar Karim, PÉREZ-SANSALVADOR, Eva Concepción y ROMO-REYES, Magdalena	8-21
Propuesta de escala para identificar hábitos, conductas y actitudes de niñas y niños participantes en programas de tutorías desde la expresión del padre de familia RIVERA-IRIBARREN, Maricel, REYES-ZAZUETA, Estephany, MARTÍNEZ-LÓPEZ, Ilse Gisell y CALDERÓN-SOTO, Lorena	22-32
El Planteamiento del problema como fuente de la hipótesis, el título y la propuesta de tesis OROZCO-OROZCO, José Zócimo	33-47
Educación intercultural y lenguas indígenas: Análisis de la reproducción de la desigualdad en el Estado de México NAVA-GÓMEZ, Guadalupe Nancy, PÉREZ-CERVANTES, Verulia, ARRIAGA-ÁLVAREZ, Emilio Gerardo y MORENO-COHAUILA, Rosalba	48-62
El desarrollo de valores cívicos y éticos en una IES LÓPEZ-BOTELLO, Felisa Yaerim, ROMERO-ROMERO, Araceli, GASCA-LEYVA, Michael E. y HERNÁNDEZ-PRIETO, María de Lourdes	63-72
Prácticas y elementos requeridos en ambientes de aprendizaje universitario SOLÍS-SOLÍS, Alma Verena, RIVERA-MORALES, María Teresa, SALINAS-ÁGUIRRE, Consuelo y HERNÁNDEZ-CUETO, Jaquelina Lizet	73-83

Instrucciones para Autores

Formato de Originalidad

Formato de Autorización

Educación intercultural y lenguas indígenas: Análisis de la reproducción de la desigualdad en el Estado de México

NAVA-GÓMEZ, Guadalupe Nancy†*, PÉREZ-CERVANTES, Verulia, ARRIAGA-ÁLVAREZ, Emilio Gerardo y MORENO-COHAUILA, Rosalba

Universidad Autónoma del Estado de México, Instituto Literario # 100. C.P. 50000 Col. Centro

Recibido 5 de Octubre, 2017; Aceptado 22 de Diciembre, 2017

Resumen

El estudio se deriva de una investigación orientada al análisis de la desigualdad y ejercicio de la educación intercultural en el Estado de México. La educación intercultural es considerada como modelo para la atención de la diversidad en el currículo oficial vigente para la educación básica, en el cual la escuela debería representar un espacio sociocultural donde se fomentan valores como el respeto a la diversidad y la tolerancia. El objetivo central consiste en analizar mecanismos que sirven para reproducir la desigualdad a partir de la revisión de las *estructuras estructurantes* (políticas educativas vigentes), para identificar formas de inclusión (procesos de asimilación) o exclusión (procesos de segregación) de los individuos. Lo anterior, se plantea desde una revisión documental y un análisis de la información (diagnóstico situacional) desde el enfoque de la sociología intercultural con datos proporcionados por el Censo Poblacional INEGI (2010) sobre el ejercicio de la educación intercultural en el Estado de México, entidad federativa con mayor concentración de grupos indígenas en el país sólo después de Estados como Chiapas, Oaxaca y Guerrero. Finalmente, se hace hincapié en que la desigualdad conlleva a obstaculizar un proyecto educativo bajo un esquema democrático en el marco de libertad, justicia y equidad.

Desigualdad, currículo oficial, educación intercultural, lenguas indígenas

Abstract

The study derives from an investigation conducive to the analysis of inequality and the exercise of intercultural education in the State of Mexico. Intercultural education is considered as a model for attention to diversity in the current mainstream curriculum for basic education, in which the school should represent a socio-cultural space where values such as respect for diversity and tolerance should be enhanced. The central objective is to analyze the mechanisms that serve to reproduce social inequality from the revision of structuring structures (educational policies), to identify forms of inclusion (processes of assimilation) or exclusion (processes of segregation) of individuals. The foregoing is based on a documentary review and an analysis of the information (situational diagnosis) from the intercultural sociology approach with data provided by the Population Census INEGI (2010) on the exercise of intercultural education in the State of Mexico, a federal entity with a greater concentration of indigenous groups in the country only after states such as Chiapas, Oaxaca and Guerrero. Finally, the paper emphasizes on how inequality implies obstructing an educational project under a democratic framework, including freedom, justice and equity.

Inequality, mainstream curriculum, intercultural education, indigenous languages

Citación: NAVA-GÓMEZ, Guadalupe Nancy, PÉREZ-CERVANTES, Verulia, ARRIAGA-ÁLVAREZ, Emilio Gerardo y MORENO-COHAUILA, Rosalba . Educación intercultural y lenguas indígenas: Análisis de la reproducción de la desigualdad en el Estado de México. Revista de Educación Básica 2017. 1-2:48-62

† Investigador contribuyendo como primer autor.

*Correspondencia al Autor Correo Electrónico: ngnavag@uaemex.mx

Introducción

Actualmente, el término interculturalidad es un tema de investigación ineludible en el campo educativo, en el cual de manera implícita se asocian otros términos como *diversidad* y *multiculturalidad*. Sin embargo, en los últimos años, se ha observado el surgimiento de fenómenos significativos como la acentuación de excluidos y marginados existentes coincidente con el aparente énfasis curricular de educación para la diversidad en el marco de la globalización. Lo anterior, aunado a los fenómenos migratorios provocados por la falta de empleo, el escaso acceso a servicios educativos, de salud y seguridad social, así como el incremento de la violencia afectando principalmente a las comunidades rurales y zonas con importante presencia de grupos indígenas representativos de zonas geográficas determinadas. En consecuencia, se identifica un desarraigo y la pérdida gradual de identidad de los pueblos indígenas que se encuentran en situación de extrema vulnerabilidad y desigualdad.

Justificación

Bajo esta visión, se realiza el análisis sobre el ejercicio de la interculturalidad en las escuelas de educación básica públicas del sistema federalizado ubicadas en el Estado de México y su relación con la política educativa vigente expresada en el currículo oficial (Acuerdo 592 de la Secretaría de Educación Pública)¹; así como la revisión puntual de los lineamientos vigentes para la educación intercultural bilingüe vigentes.

Por el otro, se propone la revisión de los principales factores y elementos que parte de la desigualdad social que permea los espacios educativos día a día provocando un distanciamiento cada vez más pronunciado entre los individuos. 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. Asimismo, se enfatiza en este estudio la necesidad de abandonar el plano ideológico y demagógico de la educación, la cual es considerada como clave para la solución a todos los problemas culturales y sociales. Al respecto Freire (2011) apunta el peligro de considerar la práctica educativa a “puro ejercicio ideológico” (p. 121), y agrega:

Es típico de cierto discurso neoliberal, también llamado a veces postmoderno, pero de una posmodernidad reaccionaria, para la cual lo que importa es la enseñanza puramente técnica, la transmisión de un conjunto x de conocimientos necesarios a las clases populares para su supervivencia. Más que una postura políticamente conservadora es ésta una posición epistemológicamente insostenible y que además agrede la naturaleza misma del ser humano, “programado para aprender”, algo más serio y más profundo que adiestrarse. (Freire, 2011; p. 121)

¹ El Acuerdo 592 de la Secretaría de Educación Pública (SEP) ubica a lo que se conoce como “educación indígena”, a través del Mapa Curricular de la Educación Básica 2011, como una signatura, incorporada al campo de formación “Lenguaje y Comunicación”, y se expresa de la siguiente manera: “para los alumnos hablantes de lengua indígena, el español y el inglés son consideradas como segundas lenguas a la materna. Inglés está en proceso de gestión. Además, la asignatura de lengua indígena forma parte de un modelo intercultural, se consideran prácticas relacionadas con la diversidad cultural y lingüística que

permiten a los niños comprender que su lengua es una entre otras tantas que hay en el país, y tiene el mismo valor que el español y las demás lenguas indígenas. Se contemplan prácticas sociales del lenguaje para que los niños conozcan la diversidad y comprendan otras variantes de su lengua para ampliar la red de interacción y conocer otras culturas; además son prácticas que rechazan la discriminación y la concepción de dialecto de la lengua indígena”.(En Colegio Nacional de Educación Indígena, 2011)

En este sentido, el enfoque intercultural en la educación, por lo tanto, propone una mirada hacia la diversidad de los estudiantes y sociedad que reconoce la diferencia y asume, de la misma manera un compromiso por la igualdad de oportunidades para todos los sujetos (condición que se expresa en el Artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos). En contraste, en el Acuerdo 592 de la Secretaría de Educación Pública, en el apartado VIII se especifica en lo siguiente:

Una educación *en y para* la diversidad incluye el derecho de los pueblos indígenas a hablar su propia lengua, y el de la niñez a recibir una educación bilingüe que contribuya al desarrollo de su lengua materna y favorezca la apropiación de una segunda lengua, con aprendizajes para la vida social y escolar, consolidando el bilingüismo que de pauta al acceso a una segunda lengua o a varias segundas lenguas adicionales a la lengua materna [...] En relación a la gestión del tiempo, el Acuerdo propone destinar 9 horas semanales para la lengua materna, y 2.5 horas semanales para lengua adicional y su aprendizaje como objetos de estudio. Dada la importancia que tiene el logro del bilingüismo para el primer ciclo de educación primaria indígena se proponen 7.5 horas a la semana, tiempo destinado para la asignatura de Lengua Indígena como lengua materna, y 4 horas semanales para el Español como segunda lengua o lengua adicional; en total suman 11.5 horas semanales, tiempo sugerido a área del lenguaje. Para el segundo y tercer ciclos se establecen 4,5 horas semanales para la asignatura de Lengua Indígena, y 4 horas semanales para Español como lengua adicional. (Acuerdo 592)

Ahora bien, en razón de plantear al proyecto educativo como parte de un derecho y deber indiscutible de todos ciudadanos, es imperante comenzar con la revisión del papel que juegan los elementos culturales centrales de los sujetos (como formas simbólicas) tales como: sus tradiciones, sus orígenes, sus afiliaciones religiosas, pero sobre todo, sus lenguas. De acuerdo con Baker (2006), en el contexto de diversidad existen tres ángulos principales de análisis de las condiciones lingüísticas de los pueblos o comunidades: 1) la lengua como problema o conflicto; 2) la lengua como recurso y 3) la lengua como derecho

Problema

La concepción del espacio escolar como el medio para lograr el empoderamiento de los estudiantes, la composición diversa de la sociedad y la posibilidad de que los individuos se encuentren formados académicamente para el logro de las exigencias actuales del mundo, son factores clave para la reflexión sobre la posibilidad de ejercer una *educación situada* (Freire & Shor, 2014) con base en las necesidades de los estudiantes de educación básica, apoyadas en el derecho de igualdad de los miembros de la sociedad, tarea no lograda que ha sido de reflexión pedagógica de primer orden.

Ahora bien, como parte de los intereses gubernamentales existen políticas ampliamente difundidas en documentos oficiales que reúnen las directrices y especificaciones para que la población indígena se integre ampliamente a un mundo de vida centrado en la educación áulica. No obstante, la importancia de atender a los grupos socioeducativamente marginados, principalmente las comunidades indígenas representa una tarea monumental en México y particularmente en entidades federativas como el Estado de México en donde se registra uno de los índices más altos de desigualdad y pobreza extrema.

Por lo tanto, no es la falta de políticas, sino que es cuestionable cómo éstas se quedan en el discurso. Por esta razón, es imperante asentar el currículo sobre bases socioculturales reales y, que en términos generales, garanticen a las comunidades indígenas su integración, *no asimilación*, en una forma educación socioculturalmente responsable y sensible que responda a sus necesidades presentes, las capacite y habilite para adaptarse a un mundo cambiante y ampliamente demandante, pero sobre todo, se adopte un enfoque sociocultural como parte esencial de una propuestas educativa amplia y profunda que incluya a todos no importando su condición étnica o geopolítica para educar en tiempo de la complejidad cuya tarea prioritaria sea formar al individuo para percibirse como una identidad múltiple y diversa. El inicio de este cambio que se propone es la impartición de una educación bilingüe como objetivo lingüístico, con maestros bilingües; mientras que la meta socioeducativa es la *biliteracidad* (lectura y escritura en dos lenguas); así como el enriquecimiento sociocultural.

Hipótesis

En el presente estudio se asume que la lengua representa un rasgo distintivo de la cultura de los pueblos y naciones; y posiciona a la como referente y modelo simbólico para el respeto de la diversidad, al tiempo que ésta representa un derecho universal para el ejercicio libre de la comunicación y expresión entre los individuos. Ante esto, la hipótesis que rige este trabajo es la siguiente:

El modelo de educación intercultural actual en el nivel de educación básica 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.

Objetivos

Objetivo General

El objetivo general consiste en analizar mecanismos que sirven para reproducir la desigualdad a partir de la revisión de las *estructuras estructurantes* (políticas educativas vigentes), para identificar formas de inclusión (procesos de asimilación) o exclusión (procesos de segregación) de los integrantes de las comunidades indígenas en el Estado de México.

Objetivos específicos.

- Revisar documentos oficiales para identificar los mecanismos y estrategias que se derivan del discurso gubernamental a fin de implementar una forma de educación diferenciada para las comunidades indígenas.
- Documentar cómo es que el currículo oficial vigente (los contenidos, materiales didácticos como libros de texto, lengua principal empleada para la instrucción, formación docente) en las comunidades indígenas representan mecanismos para la reproducción de la desigualdad.

Marco Teórico

En el discurso, más que el ejercicio, sobre la educación intercultural, se observa que persiste un modelo de gestión y racionalización de las instituciones educativas que se subordina a los objetivos de modernización como la *interculturalización* de la educación indígena a los procedimientos y prácticas de la cultura funcionaria.

En el campo de la sociología al resultado de estas prácticas educativas se les denomina como *asimilacionistas*. Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2002) definen a los *procesos de asimilación* como el conjunto de prácticas de dominación para los grupos minoritarios en los que éstos están obligados (a través de cualquier forma de violencia), ya sea por cuestiones económicas o geopolíticas, a adoptar y adaptarse a los valores y estructuras impuestos por la cultura dominante. Por ejemplo, la adopción de otra lengua (por la fuerza o imposición), el abandono (o desuso ante la carencia de reconocimiento político y social) de la(s) lengua(s) materna(s). Mientras que los *procesos de aculturación* (modelo descrito ampliamente por Schumann (1986) sugiere la adición de nuevas estructuras culturales sin poner en riesgo o renunciar a la cultura, lengua y valores propios (tradiciones, modos y medios de producción, entre otros) del lugar de origen de los individuos. Cabe señalar, que estos procesos sociales no son formas impuestas por ningún mecanismo de violencia, de alguna manera son esquemas adquiridos, aceptados o sumados de manera voluntaria por los individuos o comunidades.

Ahora bien, para abordar la experiencia de la educación orientada a los pueblos indígenas (educación intercultural), resulta ineludible referir al *indigenismo institucionalizado* como marco para el ejercicio de los distintos proyectos ideológicos nacionalistas, a través de los cuales se ampara la implementación y ejecución de las políticas educativas diferenciales (sistema educacional que presenta estructuras y orientaciones vinculadas al patrón centralizado, vertical y, sobre todo, *monocultural-monolingüe*).

Las políticas educativas diferenciales están destinadas a grupos minoritarios autóctonos, indígenas, no a minorías alóctonas² (Dietz, 2003, 2012). La experiencia que se tiene en América Latina en materia de la educación intercultural está anclada a un discurso propio, y al mismo tiempo, derivado de modelos europeos para fines de integración de los migrantes fundamentalmente, en una fase del proceso *posindigenista* de reingeniería social (García Segura, 2004). El discurso oficial sobre la educación intercultural, principal base ideológica (bandera) de la política para el tratamiento de la educación de la diversidad, parte de una acción diferencial (traducidas en políticas de acción afirmativa y discriminación positiva) de los sistemas de educación para las minorías³. Al respecto, Dietz (2012) apunta lo siguiente:

² El término *alóctono* se emplea para describir a las comunidades o grupos minoritarios cuando éstos no pertenecen al lugar actual de residencia o bien, son el resultado de la migración. Esto es, comunidades que se ubican en un lugar diferente al de origen. El término *autóctono* se emplea para referirse a las comunidades minoritarias que se han constituido u originado en el lugar o región donde pertenecen.

³ Un ejemplo de este tipo de políticas son el conjunto de estrategias vigentes con las que de manera racionalizada se imparte la educación

intercultural o bien la educación bilingüe en México. Asimismo, el tipo de materiales didácticos existentes, la preparación y formación del profesorado bilingüe; el número de docentes bilingües que atienden las comunidades indígenas, entre otras. En otras palabras, si se imparte educación bilingüe pero la orientación es la asimilación de los individuos a la cultura dominante a través del énfasis en la adquisición y aprendizaje del español como principal objetivo lingüístico y socioeducativo.

La pretensión de *interculturalizar* tanto el currículum como la praxis escolar en las sociedades occidentales, no constituye una mera adaptación de la multiculturalización *de facto* de estas sociedades, ocasionada por los movimientos migratorios. (p. 13)

A la luz de estas afirmaciones, surge la siguiente pregunta: ¿qué papel juegan, entonces, las instituciones ante la interculturalidad? Para Dietz (2012) las instituciones “confluyen en la reivindicación del valor de la *diferencia* étnica o cultural, así como la lucha por la pluralización de las sociedades que acogen a dichas comunidades o movimientos” (p. 19). Pero, la simple alusión a *la política de la diferencia* tal y como es descrita por Zarlenga Kerchis y Young (1995), ¿será la causa principal de la desigualdad entre individuos cuando se trata de explicar la problemática educativa que enfrentan los integrantes de comunidades indígenas?.

Bajo esta idea, las políticas educativas son consideradas como algo referente al mundo de la escuela y en este contexto, se piensa en el espacio escolar como una oportunidad, pero se desconfía de sus efectos sobre el impacto curricular. Si bien se priorizan los aspectos lúdicos y artísticos de los pueblos indígenas, pareciera que no se toma en cuenta la realidad y las necesidades de los individuos, no se reconocen (ni siquiera se observa ningún tipo de esfuerzo por aceptar) sus potencialidades o tipos de capital que los estudiantes puedan traer a la escuela; a saber: capital social, capital lingüístico, capital familiar (Bourdieu, 2008) para el aprendizaje de contenidos curriculares y la inclusión de los individuos en una sociedad determinada. En términos generales, en la actualidad la interculturalidad es interpretada como la gestión *políticamente correcta* de las relaciones con inmigrantes, sobre todo, banalizando las diferencias.

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, 2002, 2006).

Al respecto, Sarasúa (2006) sugiere un enfoque hacia cómo debemos actuar ante la diversidad y argumenta que, el punto de partida para llegar a lo universal es desde lo diverso, y para lo diverso, se debe comenzar con la valoración y reconocimiento de lo propio.. Por lo tanto la interculturalidad se asume no como una forma de gestionar la cultura, sino como una forma de vida a partir de la integración y coexistencia con diferentes expresiones y manifestaciones culturales dentro de esferas sociales o territorio determinado.

De manera inicial, las lenguas constituyen, por excelencia, expresiones de identidad de los pueblos. En consecuencia, se hace énfasis en que las lenguas son reflejo de la diversidad de la vida y son patrimonio de todos aquéllos que se sientan identificados y representados por ellas. Por ello, el punto de partida para el ejercicio de la interculturalidad debería ser el derecho a la educación, la cual incluya el uso, difusión, aprendizaje, generación y difusión de conocimiento en las lenguas maternas de los individuos. Lo anterior, conlleva a enfrentar desafíos y retos ante la supervivencia de las lenguas para superar los mecanismos asimilacionistas para el permanente proceso de pérdida gradual de la identidad y lengua de las comunidades minoritarias (Sarasúa, 2006). Éstos encierran dos tipos de discursos en los que se encuentran las culturas indígenas; el primero refiere a la práctica y la conservación tradicional de la propia cultura de las comunidades minoritarias o grupos vulnerables. Mientras que el segundo discurso aborda la realidad a la que se deben de enfrentar a través de un proceso de aculturación sobre principios universales de la cultura hegemónica con el objetivo de ampliar su conocimiento sin perder lo propio.

Ahora bien, las nociones de multiculturalismo e interculturalismo han sido ampliamente politizadas, sobre todo, en el campo de los discursos políticos y educación. Además, de manera histórica el término multiculturalismo tiene influencia anglosajona y se utiliza como una forma de dar respuesta a la diversidad cultural y estructural de una sociedad; mientras que el término interculturalidad es un concepto contemporáneo del multiculturalismo, pero diferente geográficamente ya que éste se origina en Francia y su significado se interpreta y construye a partir del principio de igualdad (Essomba, 2011). El modelo multiculturalista, se acuña principalmente en países como: Canadá, Australia, Estados Unidos y posteriormente en el Reino Unido, en donde se muestran tradiciones liberales marcadas por cada individuo, expresan y son libre de manifestar de acuerdo con su grupo étnico, costumbres, lengua y religión.

El multiculturalismo surge como propuesta global que se dirige a todos los elementos que constituyen la sociedad: educativos, socioculturales, de oportunidades; es decir, los que se encuentran dentro de un marco jurídico que comprenden las necesidades de respetar la libertad y las oportunidades de los individuos; asimismo, una de sus premisas es la *igualdad de oportunidades*. El multiculturalismo responde a un modelo de gestión de la diversidad cultural que se origina en un marco que asume la coexistencia como principio fundamental de regulación de las relaciones sociales, dejando la convivencia como principio propio de las pequeñas comunidades homogéneas en su adscripción étnica o cultural (Essomba, 2011).

Por otra parte, el interculturalismo emerge como respuesta a la inmigración en Francia, cuyas políticas le dan el significado de interculturalidad al hecho de que todos los ciudadanos son y deben ser iguales ante la ley y en el marco de las relaciones cotidianas.

La interculturalidad tiene auge en países aparentemente monoculturales; sin embargo, asumen una realidad pluricultural, cuyo modelo pretende valorar y fomentar los elementos de la diversidad cultural. Essomba (2011) agrega que “es difícil abordar un modelo de gestión de la diversidad sin tener en cuenta a la vez un modelo socioeconómico de justicia social” (p. 51).

Metodología de Investigación

Como parte inicial del proyecto de investigación fue necesario realizar un primer acercamiento a fin de elaborar un diagnóstico contextual que describiera la situación actual de la educación intercultural en el Estado de México. Por lo tanto, el alcance de la investigación que aquí se presenta es de carácter descriptivo. El método de investigación es cuantitativo y se empleó un análisis con datos sociodemográficos proporcionados por el Departamento de Educación Indígena del Estado de México perteneciente a SEIEM (Servicios Educativos Integrados al Estado de México).

Tipo de investigación

El presente estudio corresponde a una investigación documental sobre el análisis de la desigualdad, la educación intercultural y las lenguas indígenas en el Estado de México.

Para ello, en la primera fase del estudio, las fuentes utilizadas para el proyecto se fundamentaron en: la documentación y descripción de las condiciones en las que se desarrolla la educación intercultural en el Estado de México, a partir de los datos proporcionados por Departamento de Educación Indígena del Estado de México perteneciente a SEIEM (Servicios Educativos Integrados al Estado de México).

Posteriormente, en una segunda fase, se realizó un estudio descriptivo, el cual consistió en un acercamiento sociodemográfico-seccional de las escuelas del nivel básico del sistema federalizado en el Estado de México. Para ello, se realizó con un ejercicio cronológico a partir de datos estadísticos con la finalidad de identificar las condiciones en las que se encuentra el proyecto educativo intercultural para las comunidades indígenas de la región.

Finalmente, se reunieron documentos oficiales existentes a fin de construir la documentación sobre la situación de la educación intercultural y las lenguas indígenas en el Estado de México; así como la problemática de la reproducción de la desigualdad en la región.

Métodos Teóricos

El estudio se basa principalmente en una investigación documental con la finalidad de analizar, evaluar y documentar sobre la situación de la educación intercultural y lenguas indígenas en el Estado de México; así como la revisión de los principales mecanismos de reproducción de la desigualdad que se generan dentro del campo educativo.

Análisis de datos

Cronología de la educación intercultural en el Estado de México

A continuación, se describe, a manera de una primera documentación, una cronología de las intervenciones institucionales en materia del ejercicio de la educación intercultural en el Estado de México de acuerdo con el Informe de los Talleres Seccionales Rumbo al Parlamento Nacional del Magisterio Indígena celebrado los días 18 y 19 de febrero de 2014:

Año	Intervención o acciones políticas en materia de educación intercultural en el Estado de México
1972	Se realiza el primer Curso de Inducción a la Docencia para el Medio Indígena, en el Centro de Integración Social "La huerta" en Zinacantán, Estado de México, del cual egresó la primera generación de jóvenes bilingües de la región mazahua como promotores bilingües. La mayoría de los participantes sólo contaba con estudios terminados de primaria.
1973	Egresó la segunda generación de promotores bilingües caracterizada por problemas de contratación y de ubicación de personal en centros de trabajo específicos. No obstante, el Instituto Nacional Indigenista (INI), abre algunos espacios laborales para llevar a cabo campañas de vacunación.
1973	Se crea la Dirección de Educación Extraescolar para el Medio Indígena, hoy Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y forma los primeros promotores bilingües. En ese año, se crea en la escuela secundaria en Atlacomulco, Estado de México la carrera de <i>Técnico en educación</i> , misma que no autorizó ni reconoció la SEP. De ahí, se funda El Instituto Nacional de Mejoramiento Profesional donde la gran mayoría de los maestros bilingües concluyen su carrera profesional. Algunos profesores indígenas a fin de superarse académicamente continuaron sus estudios superiores en Tamaulipas, Querétaro y otros estados de la República. Los maestros bilingües se enteran de la existencia de las oficinas sindicales en el Estado de México y allí investigaron sobre los requisitos de afiliación a dicha organización; por lo que no se hizo efectivo pertenecer a ella, toda vez que tenían contrato limitado de promotores con el Instituto Nacional Indigenista (INI).
1985	Se crea en la Universidad Pedagógica Nacional la Licenciatura de Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPPMI- 85) con la intención de formar a los primeros maestros bilingües con el nivel de Licenciatura. Actualmente, hay personal con el grado de maestría y doctorado.
1994	En la lucha por la obtención de la base para las plazas, los docentes bilingües tomaron las oficinas del Centro Coordinador Indigenista por dos días para exigir a las autoridades que atendieran sus demandas, cuya petición causó eco y con la presencia del Ejército Mexicano y la Secretaría de Gobernación lograron las primeras plazas como maestros bilingües. Fue en este año en el que se funda la primera delegación sindical, D-I-39 de Promotores Bilingües, actualmente adheridos a la sección 17 del Estado de México.

Tabla 1

De la recuperación de estos datos históricos, se destaca lo siguiente:

- El Sistema de Educación Indígena en el Estado de México tiene muchas dificultades y carencias en cuanto a infraestructura, equipamiento y programas efectivos para la conservación, la difusión y el desarrollo de las lenguas y culturas de los pueblos indígenas.
- Los docentes necesitan capacitación y actualización académica con temas actuales para la docencia que sea de calidad y con profesionales de la educación especializada en bilingüismo para atender a las principales comunidades lingüísticas distribuidas en la región; a saber: mazahuas, otomíes, tlahuicas, nahuas y matlazincas.
- El gobierno del Estado debe capacitar a sus maestros en el conocimiento de la gramática, sintaxis, semántica y pragmática de las lenguas indígenas, no sólo en léxico (vocabulario), y que para ello, se deben integrar equipos interdisciplinarios de técnicos especializados y profesionales. Por ejemplo, lingüistas, pedagogos, sociólogos antropólogos formados para capacitar a los docentes bilingües.
- Es deber del Estado establecer programas efectivos para la conservación, difusión y desarrollo de la lengua y la cultura de los pueblos indígenas.

– Que los maestros bilingües asuman el compromiso y la responsabilidad de ejercer la docencia y que aún con las dificultades, sólo se les pide que trabajen con entrega y sentido de pertenencia.

Diagnóstico de las condiciones actuales de la educación intercultural en el Estado de México

El sistema educativo actual representa estructuras y orientaciones más vinculadas al modelo centralizado, vertical y mono-cultural, que a las necesidades que tienen los 55.3 millones de mexicanos en situación de pobreza y los 11.4 (9.5 % de mexicanos) millones de personas que viven en situación de precariedad (o también referida como pobreza extrema) de acuerdo con el reporte Medición de Pobreza (CONEVAL, 2015).

En comparación con los datos del último censo del INEGI 2010, entre los estados en donde la pobreza repuntó se encuentran: Morelos, Campeche, Veracruz, Oaxaca, Chiapas, Estado de México, Sinaloa, Coahuila, Hidalgo y Baja California Sur. Datos que son coincidentes con la presencia y distribución de un porcentaje importante de población indígena en el país.

Ahora bien, en el Diario Oficial de la Federación con fecha de 30 de abril de 2014, en el Reporte sobre los pueblos indígenas 2014-2018, se expresa el siguiente diagnóstico:

Conforme al Censo de Población y Vivienda 2010, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010) estima una población de 15.7 millones de indígenas en México. Existen 11.1 millones que viven en un hogar indígena (2), son ubicables geográficamente y son el entorno poblacional de las políticas públicas en materia indígena. (3)

De los 15.7 millones, 6.6 millones son hablantes de lengua indígena y 9.1 millones no hablan lengua indígena y 400 mil de los hablantes no se consideran indígenas.

Un rasgo fundamental de la población indígena es su diversidad y pluralidad. Los indígenas mexicanos no son un cuerpo homogéneo. Por eso, si bien, en México existen 68 Pueblos Indígenas que se corresponde con las 68 lenguas que se hablan a lo largo de todo el país, lo cierto es que entre ellos y a su interior se vive una pluralidad lingüística, cultural e incluso religiosa. El mundo indígena en México es complejo y diverso. Deviene de muchos orígenes y vertientes. Por un lado existen grupos indígenas con una muy rica veta milenaria que se refleja en sus lenguas y costumbres. Pero también existe otra veta que se desprende de las relaciones de convivencia y dominación de la etapa colonial. Se puede observar que los Pueblos Indígenas a pesar de compartir historias y relaciones de dominación y exclusión similares, plantean proyectos diferentes de desarrollo. (DOF, 2014)

Del análisis de la información anterior, y a partir de la revisión de bases de datos como el INEGI (Censo poblacional, 2010) y CONEVAL (2015) se puede determinar que de los 11.4 millones de personas que viven en situación de pobreza extrema (CONEVAL, 2015), y el los 11.1 millones que viven en un hogar identificado como indígena son cifras coincidentes que llevan al planteamiento de una posible correlación positiva entre la condición de indígena y la condición de pobreza y pobreza extrema. En otras palabras, ser indígena es sinónimo de pobreza en nuestro país. Coincidencia que se ha mantenido desde 2010 a la fecha.

En esta misma línea, también se desprende otra coincidencia orientada a la rapidez desproporcional con la que se está perdiendo o disminuyendo el número de hablantes de una lengua indígena.

Esto es, mientras que las cifras apuntan a un aumento en el número total de indígenas en el país para el 2015 (15.7 millones) con una tasa anual de crecimiento del (1.4), el número de hablantes de una lengua indígena disminuye (sólo el 9.1 millones). Esta desproporcionalidad conlleva a plantearse que en un lapso no mayor a 15 años la población indígena ya no hablará su lengua de origen, lo cual implica la pérdida de la diversidad y riqueza lingüística en México.

Para el caso particular del Estado de México, se tienen los siguientes datos de acuerdo con datos del Censo de Población y Vivienda 2010 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI): para el año 2010, en el Estado de México se registró un total de 379 mil 075 personas de 3 años y más hablantes de alguna lengua indígena, de los cuales 222 mil 394 corresponden a los principales 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%). Ahora bien, la inequidad de la distribución del personal docente que atiende a la población indígena en el Estado de México, se ilustra en la Figura 1.

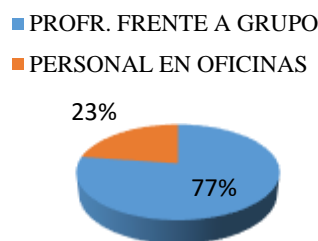


Figura 1 Distribución del total de los docentes que atienden a estudiantes de comunidades indígenas en el Estado de México

En la Figura 1 se muestra que el 77% del personal en educación indígena del Estado de México, se encuentra frente a grupo equivale a un total de 1,520 docentes y el 23% (446) se encuentran en oficinas. En total, se contabilizaron 1,966 personas que atienden al total de las comunidades indígenas censadas en el Estado de México. Ahora bien, la revisión del perfil de los docentes se obtuvo la siguiente información.

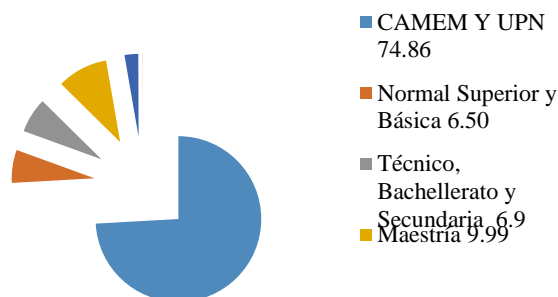


Figura 2 Perfil de los docentes que atienden a estudiantes de las comunidades indígenas en el Estado de México

En la Figura anterior se observa que del personal que se encuentra frente a grupo el 74.86% son egresados de CAMEM (Centro de Actualización del Magisterio en el Estado de México) y UPN (Universidad Pedagógica Nacional), el 6.5% concluyeron sus estudios en la Normal Superior y Básica, el 6.90% son técnicos, tienen bachillerato o secundaria; y el 9.99% concluyó estudios de maestría o doctorado; mientras que el 2.7% tiene una carrera universitaria.

Ahora bien, el total del personal frente a grupo es de 1,520 quienes atienden a un total de 12,578 alumnos en preescolar y 18,800 en primaria; resultando un total de 31,378 estudiantes de comunidades indígenas, de los cuales asisten a un total existente de 547 centros escolares distribuidos en el Estado de México (información obtenida de la base de datos existente en el Centro de Educación Indígena perteneciente a SEIEM (Servicios Educativos Integrados al Estado de México, agosto 2015).

Resultados

De los datos anteriores se tienen tres resultados importantes:

De acuerdo con el registro total de estudiantes indígenas (31,378) distribuidos en los 547 centros escolares, se tiene que el número de profesores es 20 profesores; sin embargo, si se divide el número de docentes frente a grupo (1520) distribuidos en los 547 centros escolares se tiene un total 0.35 maestros para atender a las poblaciones que requieren de atención a estudiantes provenientes de comunidades indígenas. El resultado, es un déficit de docentes especializados para dar servicios educativos en todo el Estado, lo cual contradice el discurso político en materia de educación intercultural y para la diversidad que tanto evocan las autoridades estatales.

La educación intercultural representa no sólo un reto para coadyuvar a la disminución de la desigualdad en el Estado de México, sino que debe atenderse como una prioridad a nivel estatal y nacional si es que aún existe el interés de preservar la riqueza de la diversidad cultural que sobrevive en varias regiones del país. La hipótesis de Nettle y Romaine (2000) sobre la velocidad en la que se exterminan las lenguas en el mundo, se reafirma cada vez que se hacen documentaciones sobre el estado lamentable de abandono con la que se tienen a las comunidades lingüísticas (lenguas indígenas) que no gozan de una representación política en un marco de igualdad y justicia.

En el Estado de México al igual que en el resto del país o atendiendo a cuestiones económicas y políticas, se intenta encontrar el camino dando giros a la educación como vía para impulsar la interculturalidad (aunque no precisamente el *bi* o el *trilingüismo*), promoviéndola desde preescolar hasta la educación superior, pero el sistema educativo carga con varios lastres que imposibilitan los cambios necesarios (Ver Ornelas, 2013). Sin embargo, si las autoridades y cada uno de los miembros de la población tomando la interculturalidad como forma para activar los cambios, practicamos nuevas alternativas (por ejemplo la *educación situada* tal y como la proponen Freire & Shor (2014) quizá fuera posible mantener la esperanza de una región socialmente más justa y plural

Por otro lado, la medición de los indígenas en el Estado de México representó otro obstáculo, ya que existen diferencias importantes entre los datos presentados en los informes existentes. Esta situación empeora cuando se trata de ubicar el número exacto a la población indígena por espacio escolar, ya que algunos reportes están basados en cuestionarios o encuestas personales a los estudiantes o padres de familia llevadas a cabo por las autoridades educativas en turno o por los mismos docentes.

Finalmente, en materia de medición, los datos proporcionados por el Departamento de Educación Indígena del Estado de México no se tiene registrado la lengua materna de los docentes o personal que se encuentra brindando sus servicios profesionales en los espacios de atención a indígenas. En consecuencia, se requiere hacer mayor investigación para poder identificar cuál es la lengua materna de los docentes identificados como bilingües en el Estado de México a fin de elaborar conclusiones más precisas.

Esto es, se requiere una mayor investigación a profundidad, a partir de los datos recabados, sobre cuál es la lengua que se usa para la instrucción en los espacios escolares identificados. Además valdría la pena preguntarse si en el ejercicio de la supuesta educación intercultural se usa, desarrolla y fomenta la lengua materna de los estudiantes en todas las áreas del conocimiento (o dominios) que se expresan en el currículo oficial.

Los datos recabados hasta el momento indican que la lengua de instrucción es un mecanismo determinante en la implementación y efectos de la educación bilingüe e intercultural que se desarrolla en la región. Por lo tanto, en el presente estudio se sugiere que el uso y desuso de la lengua materna de los estudiantes provenientes de comunidades lingüísticas indígenas representa una de las principales estrategias para la reproducción de la desigualdad en esos grupos vulnerables. Aunque por otro lado también se considera la complejidad multifactorial que implica la desigualdad en una población determinada tal y como se apunta al inicio del presente documento.

Conclusiones

El escenario actual de la educación indígena en el Estado de México sugiere, al menos en los objetivos, una aproximación a la aplicación de los derechos culturales e indígenas y también un cambio ideológico respecto del *indigenismo*, como una forma de una antigua institución vinculada en sus orígenes con un colonialismo interno sobre las poblaciones originarias (autóctonas); es decir, el dominio de la cultura hegemónica sobre los grupos vulnerables. Por cierto, se hace hincapié en que el cambio institucional no se expone sólo en términos pedagógicos curriculares o lingüísticos, sino por voluntarismos políticos. Por ello, es necesario explorar las orientaciones de los procesos socioculturales actuales, migratorios y demográficos de las poblaciones indígenas en la región e identificar sus antecedentes, debido a las cuantiosas inversiones y al creciente caudal de acciones educativas lingüísticas y políticas que se desarrollan en nombre del desarrollo sociopolítico y la educación intercultural bilingüe, pero que pocos, casi nulos, resultados se han obtenido en el intento de su ejercicio.

En este sentido, el proyecto de educación intercultural que se trata de inyectar al currículo con una orientación común, el cual es hegemónicamente impuesto por las instituciones al servicio de una sociedad pequeña en número, pero mayoritaria en el aparato de la toma de decisiones, no deja de ser una praxis que resulta en *monoculturalismo* y monolingüismo, en el mejor de los escenarios; y en el peor se sigue abonando a la constante y preocupante deserción escolar, bajo rendimiento académico, *doble semi-lingüismo* (doble analfabetismo), pobreza, violencia extrema, entre otros.

De acuerdo con los datos presentados, se tiene que en el Estado de México existe un ejercicio aparente y limitado de servicios educativos para la población indígena.

Más que un verdadero proyecto educativo intercultural, en las escuelas censadas coexisten el monoculturalismo institucional con algunos intentos de multiculturalismo.

Si bien existen acuerdos políticos entre el aparato del Estado e integrantes de las comunidades indígenas (traducidas en becas, subsidios, despensas, o cualquier otro tipo de política social compensatoria), el resultado es desalentador. Todo apunta que en relación a la situación lingüística, parece ser el mecanismo de reproducción de la desigualdad por excelencia que emplea el Estado en cerca de 379 mil 075 personas de 3 años y más hablantes de alguna lengua indígena (INEGI, 2010).

Al margen de los datos presentados, también se encontró que no existe una definición precisa del concepto indígena en la revisión de la literatura seleccionada, ni mucho menos en los reportes y bases de datos consultados. Sin embargo, en la revisión del episodio actual de la educación indígena mexicana (Plan Indígena, 2014), y en particular la situación de las comunidades indígenas ubicadas en el Estado de México, ésta sugiere, al menos en los objetivos, una aproximación al cumplimiento de los derechos y deberes culturales e indígenas; así como una escisión ideológica respecto del *indigenismo* en los espacios escolares (Plan Indígena, 2014). Muñoz (2002, 2006) hace alusión a que los posibles cambios institucionales no se pueden explicar sólo en términos pedagógicos, curriculares o lingüísticos, y sugiere que 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.

En suma, los intentos de ‘interculturalizar’ a los pueblos indígenas, a través del sistema educativo, representan mecanismos permanentes y sistemáticos para reproducir la desigualdad a través de la banalización de las diferencias e imposición de formas rígidas de alienación a través del currículo oficial vigente; a saber: contenidos, materiales y objetos didácticos, metodología, sistema de gestión educativa, formas de evaluación, lengua dominante empleada como medio de instrucción, preparación de los cuadros docentes, número de docentes por estudiante, infraestructura, acceso, cobertura, entre otros.

Referencias

Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Bourdieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

CONEVAL. (2015). *Medición de la pobreza en México: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, 2014*. Recuperado de:

http://www.coneval.gob.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza_2014.aspx

Departamento de Educación Indígena del Estado de México (agosto, 2015). *Base de datos del Instituto de Educación Indígena en el Estado de México, perteneciente a SEIEM* (Servicios Educativos Integrados al Estado de México). Recuperado de <http://www.dof.gob.mx/index.php?year=2014&month=04&day=30>

DOF. (30 abril, 2014). Programa especial de los pueblos indígenas 2014- 2018. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5343116&fecha=30/04/2014

Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada-México: EUG/CIESAS.

Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Essomba, M. (2011). *La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. 10 ideas clave. México. Graó/Colofón.

Freire, P. (2011). *Política y educación*. México: Editores siglo XXI.

Freire, P. y Shor I. (2014). *Miedo y osadía*. México. Siglo XXI.

García Segura, S. (2004). *El Estado Nación y los modelos educativos interculturales: un análisis comparativo de la comunidad purhépecha (México) y la región amazónica (Perú)*, Tesis doctoral [material no publicado]. Granada: Departamento de Antropología Social- Universidad de Granada.

INEGI. (2010). *Perfil sociodemográfico de los Estados Unidos Mexicanos*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/perfil_socio/uem/702825047610_1.pdf

Informe de los talleres seccionales. (2014). *Rumbo al parlamento Nacional del Magisterio Indígena celebrado en febrero del 2014*. Recuperado de: www.snte.org.mx/pdf/InformeToluca.pdf

Muñoz, H. (2002). *Rumbo a linterculturalidad en educación*. México: Universidad Autónoma Metropolitana. ----- (2006). *Lenguas y Educación en fenómenos multiculturales*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Ornelas, C. (2013). *El sistema educativomexicano, la transición de fin desiglo*. México: FCE.

Nettle, D. and Romaine, S. (2000). *Vanishing Voices: The Extinction of the world's Languages*. New York: Oxford University Press.

Sarasúa, J. (2006). Partir de lo Diverso. Reflexiones abiertas a los educadores. En Muñoz, H. (2006). *Lenguas y Educación en fenómenos multiculturales*. México: FCE.

Schumann, J. H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition: *Journal of Multicultural Development, Vol. 7 (5), pp. 379-392*.

Suárez-Orozco, C. & Suárez-Orozco, M. (2002). *Children of immigration*. New York: Harvard.

Zarlenga K. & I. M. Young (1995) Social Movements and the Politics of the Difference. In: D.A. Harris (eds.): *Multiculturalism From the Margins: non-dominant voices on difference and diversity*, pp. 1-27. Westport, CT – London: Bergin & Garvey.