



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.  
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada. Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: ATI120618V12

**Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.**

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

**Año: VI    Número:3    Artículo no.:46    Período: 1ro de mayo al 31 de agosto del 2019.**

**TÍTULO:** ¿Qué es la educación indígena? Reflexiones en torno al concepto.

**AUTORAS:**

1. Dra. Guadalupe Tinajero Villavicencio.
2. Dra. Lorena Martínez Zavala.

**RESUMEN:** El presente trabajo tiene como objetivo reflexionar en torno al concepto de educación indígena. Como todo constructo, es resultado de un proceso histórico y de una serie de luchas y resistencias que se han materializado en leyes, instituciones, normativas, programas, materiales y acciones. El concepto es producto de un proceso dinámico en el que coexiste una historia de la dominación y una historia de la subalternidad, en la que, lo indígena se resiste a desaparecer y a ser subsumido por la homogeneidad ciudadana. Este ensayo es un esbozo que intenta responder ¿qué es la educación indígena? Para poder desarrollar las ideas y planteamientos llevamos a cabo una revisión documental de informes institucionales, artículos, libros, notas de periódico y diagnósticos académicos.

**PALABRAS CLAVES:** Educación indígena, instituciones educativas, políticas educativas.

**TITLE:** What is indigenous education? Reflections on the concept.

**AUTHORS:**

1. Dr. Guadalupe Tinajero Villavicencio.
2. Dr. Lorena Martínez Zavala.

**ABSTRACT:** The objective of this work is to reflect on the concept of indigenous education. Like any construct, it is the result of a historical process and a series of struggles and resistances that have materialized in laws, institutions, regulations, programs, materials and actions. The concept is the product of a dynamic process in which there coexists a history of domination and a history of subalternity, in which the indigenous resists disappearing and being subsumed by the homogeneity of citizens. This essay is an outline that tries to answer what indigenous education is. In order to develop the ideas and approaches, we carried out a review document of institutional reports, articles, books, newspaper notes and academic diagnoses.

**KEY WORDS:** Indigenous education, educational institutions, educational policies.

**INTRODUCCIÓN.**

El levantamiento zapatista del primero de enero de 1994 representó un quiebre en el adormecimiento que parecía imperar en México. Tanto el declive de los partidos comunistas a nivel nacional e internacional como la caída del muro de Berlín hicieron pensar que el sistema capitalista había acabado con los antagonismos y había consolidado una ciudadanía homogénea y dominada. Ese despertar en México dio inicio a un nuevo ciclo de demandas sociales constituidas por un sector: el indígena, que exigió el respeto de sus derechos como mexicanos. Ciertamente, las demandas indígenas datan de tiempo atrás, pero sin lugar a duda, el movimiento zapatista obligó a mirar a una población que durante muchos años la elite dominante intentó invisibilizar.

Las demandas de los grupos indígenas son de diferente orden: políticas, económicas y sociales. En este trabajo, de manera específica, nos centramos en el tema educativo tratando de reflexionar y responder a la pregunta ¿qué es la educación indígena? Partimos de señalar que la educación indígena es un concepto que se ha modificado en el transcurso de la historia reciente de México; las modificaciones han sido, por una parte, resultado de procesos conflictivos en los que han estado presentes iniciativas y acciones gubernamentales que intentaron homogeneizar a los niños indígenas, y por otra, de reclamos de los grupos originarios para la aceptación y el reconocimiento de sus particularidades culturales y lingüísticas.

La educación indígena tiene una historia que ha ido a contracorriente de la historia dominante. Parfraseando a Enrique Florescano, podemos señalar que en la historia nacional existen de manera latente los relatos de los grupos marginados y oprimidos (2010, p.3), el de los indígenas es uno de ellos. De igual manera, la historia de la educación indígena es un testimonio de la desigualdad social existente en el país. No se puede hablar de educación indígena desligándola de la inequidad y exclusión que ha padecido dicha población.

Como señala Schmelkes (2013), a pesar de la centralidad que ha ocupado el tema indígena en la agenda legislativa y educativa, la calidad de vida de dicha población sigue siendo precaria e inequitativa. El 77.6% de la población hablante de una lengua indígena vive en situación de pobreza, de la cual el 34.8% padece pobreza extrema y el 42.8% pobreza moderada (CONEVAL, 2017, pp.10, 13). Tan solo “quince de cada cien personas hablantes de lengua indígena no están afiliadas a servicios de salud”. De igual manera, la educación es un servicio insuficiente, agudizándose en las mujeres, las cuales presentan los niveles más altos de analfabetismo y baja escolaridad (INEGI, 2016, pp.6, 9).

**DESARROLLO.**

Ole Henrik Magga, Presidente del Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas de las Naciones Unidas, narró su infancia en los siguientes términos: Yo también fui un niño indígena –aunque de eso hace mucho tiempo, y desearía que el lector me acompañara con la imaginación para reconstituir las primeras experiencias de un niño indígena. En su primer día de escuela, el niño advierte no sólo que los maestros no hablan su lengua, sino que, de hecho, no aceptan siquiera que él mismo la hable. Es probable incluso que sea castigado por ello. Los maestros no saben nada acerca de la cultura indígena. Dicen, por ejemplo, “mírame cuando te hablo”. Pero el niño procede de una sociedad en la que tal vez mirar a un adulto de frente sea una falta de respeto. Día tras día el alumno indígena vive desgarrado entre dos mundos. Hojea muchos libros de texto, pero no encuentra ninguna referencia ni a él ni a su familia o su cultura. Incluso en los manuales de historia su pueblo es invisible. Existe sólo en la sombra –o peor aún, si acaso se lo menciona es sólo como “un obstáculo a la colonización” o sencillamente como un “problema” que su país debe superar (King y Schielmann, 2004, pp. 5-6).

La situación que describe Ole Henrik Magga, sin lugar a dudas, es una vivencia que muchos niños indígenas mexicanos experimentaron.

La educación es un elemento axial en la conformación y configuración del Estado mexicano posrevolucionario. La elite posrevolucionaria logró consolidar un Estado hegemónico, el cual se centró en la búsqueda de unificación de los sectores populares, obreros y campesinos.

Las instituciones estatales, las cámaras, los sindicatos y las confederaciones fueron elementos estructurales imprescindibles en la instauración del poder. Dichas instituciones, junto con el partido rector: el Partido Nacional Revolucionario (PNR), formaron el andamio del poder dominante. Dicha estructura quedaría incompleta sin la generación de consenso y legitimidad; y es ahí, precisamente, en donde recae la centralidad de la educación como un componente básico en la proliferación de los idearios nacionales.

La educación que se impulsó no contempló las particularidades de los diversos grupos originarios del país; al contrario, de acuerdo con Martínez Buenabad, la Ley de Instrucción Rudimentaria, promulgada al término de la revolución mexicana, tuvo la intención de incorporar al indígena al Estado moderno a través de la enseñanza de los contenidos educativos en español. No solamente “sus culturas [se catalogaron] como atrasadas”, sino que las acciones gubernamentales se propusieron eliminar sus lenguas, argumentando que era necesario “mexicanizar a los indios” (2011, p.1), y esto solamente se vio posible a través de la castellanización. A pesar de que hubo acciones que involucraban a la población indígena directamente como la creación de la Casa del Estudiante Indígena, Jiménez y Mendoza postulan, que en aquellos años, “no se trató de una educación diferencialmente orientada para los pueblos indígenas, sino dirigida al colectivo más amplio del campesinado y de las personas ubicadas en un enfoque de la marginalidad” (2016, p.61).

El periodo cardenista fue un momento de auge y consolidación del poder dominante, aunque en dicho periodo se impulsó la educación como un derecho fundamental de la ciudadanía. En 1934, el Congreso de la Unión aprobó una reforma al artículo 3° de la Constitución Mexicana, señalando que el Estado estaba obligado a impartir una educación socialista y laica. Dicha reforma “ampliaba las facultades del gobierno federal tanto para controlar los distintos niveles del sistema educativo como para vigilar el funcionamiento de las escuelas particulares” (Quintanilla, 2002).

La reconfiguración del poder hegemónico durante el periodo cardenista implicó una lucha entre el poder central y los poderes locales, pero la consolidación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) permitió a la elite establecer un sistema central y unificador. Este acontecimiento “afinó las medidas de control e hizo posible lo que, no sin razón, los opositores a estas normas llamaron “monopolio educativo estatal” (Quintanilla, 2002).

El presidente Lázaro Cárdenas retomó la educación como uno de los ejes centrales de su política gubernamental e impulsó la creación de escuelas, distribuyendo el control de éstas entre el gobierno estatal y el federal. Los poderes estatales controlaron los colegios urbanos y las autoridades federales se hicieron cargo de las escuelas rurales y técnicas. También, la educación indígena fue un tema que se contempló en la política educativa cardenista. De acuerdo con Susana Quintanilla (2002), “Lázaro Cárdenas fue el primer presidente en ciento quince años de vida independiente en reconocer la especificidad cultural de los indios y la necesidad de impulsar programas educativos acordes con ella”. Para consolidar dicho objetivo, “el jefe del Departamento de Educación Indígena ordenó que se realizara una investigación precisa de las condiciones del hombre que debían redimir”.

A partir de este análisis se impulsaron dos programas dirigidos a este sector: 1) Escuelas de Trabajo y 2) apoyo a los Internados Indígenas. De manera concordante, Martínez Buenabad plantea que en el periodo cardenista se implementaron políticas educativas indígenas importantes; por ejemplo, en 1934 se creó el Departamento de Educación y Cultura Indígena y en 1939 el Proyecto Tarasco. Estas iniciativas muestran que “el gobierno cardenista, por primera vez, reconoció al indio como ser social capaz de integrarse a la nación sin menoscabo de su cultura (esencia de la integración)” (2011, p.2).

A finales de la década de los cuarenta, como empuje de la creación del Instituto Nacional Indigenista, se instauraron Centros Coordinadores Indigenistas; esto evidenció un cambio significativo en la concepción que el Estado tenía sobre la educación indígena al intentar ofrecer una educación bilingüe; por ejemplo, no obstante, la estrategia no logró los resultados esperados entre la población indígena. Como señalamos, la educación indígena en el Estado posrevolucionario se instauró desde una visión integracionista; es decir, buscando que la población indígena adquiriera el lenguaje, las tradiciones y la cultura dominante, silenciando sus propias tradiciones, lenguas y culturas, pero en la década de los sesenta, todo lo anterior, poco a poco, se modificaría cuando surgieron posiciones desde los grupos

indígenas que cuestionaron estas políticas y demandaron espacios que permitieran mayor participación (Tinajero, 2007, p.24).

Debemos recordar que en la década de los sesenta, el Estado mexicano posrevolucionario pasaba por una crisis hegemónica o de legitimidad resultado de la mano dura y la violencia ejercida por el poder en contra de movimientos sociales y populares opositores. En este contexto de empoderamiento popular, los profesores indígenas promovieron políticas educativas con una visión bilingüe, así que la SEP retomó planteamientos del Proyecto Tarasco para impulsar una educación con dichas características (Martínez Buenabad, 2011, p.2; Tinajero, 2007, p. 25). Estas demandas se materializaron en 1978 con la instauración de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI); la cual, como señalan Jiménez y Mendoza, se creó “en un marcado contexto de reivindicaciones sociales y educativas promovidas por organizaciones profesionales indígenas, sociales y académicas” (2016, p.61).

La fundación de la DGEI fue el resultado de un proceso de dominación y resistencia del Estado hegemónico mexicano; es decir, como señalamos anteriormente, el Estado mexicano pasaba por una crisis de legitimidad, cuya fractura permitió y fortaleció las demandas indígenas, pero el hecho de que el Estado retomara dichos requerimientos, y creara y diera cabida institucional a una instancia específica, le permitió un reacomodo de su poder. Debemos recordar, que “el poder del estado descansa no tanto en el consenso de sus dominados, sino en las formas y órganos normativos y coercitivos del estado, que definen y crean ciertos tipos de sujetos e identidades mientras niegan y excluyen otros” (Roseberry, 2002, p. 216). Sin lugar a dudas, la creación de la DGEI fue un avance y ruptura de la visión integracionista de la educación indígena, que a la larga, ha permitido impulsar, desde la esfera gubernamental, diferentes acciones para la educación indígena, atendiendo, a la vez, demandas indígenas, nacionales e internacionales.

Philip Corrigan indica, que “la cuestión clave es no quién gobierna sino cómo se efectúa ese gobierno” (2002, p.25). Al transcurrir de los años y durante los sexenios gubernamentales del siglo pasado, las políticas estatales en torno a la educación indígena estuvieron encaminadas a tratar de instaurar programas bilingües y de atención a la diversidad cultural (biculturales e interculturales). Durante el sexenio de Miguel de la Madrid, se formularon las *Bases Generales de la Educación Indígena*, el cual dio sustento al modelo educativo denominado Educación Indígena Bilingüe Bicultural. Posteriormente, en 1993, la Ley General de Educación destacó la importancia de la educación indígena (en apego a la modificación constitucional de 1992 que reconoció la composición pluricultural de México [Artículo 2º. Constitucional, modificación 2001]); sin embargo, no se llegó a establecer una metodología o un marco curricular que permitiera trabajar con sus particularidades. En el sexenio de Ernesto Zedillo, se incluyó en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, una sección en la que se contemplaba a la población indígena migrante; sin embargo, Martínez Buenabad señala que tampoco “se diseñó un modelo educativo congruente con los orígenes de la educación indígena” (2011, p.3). Es hasta el año 2003, en la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, que se determina “que los indígenas tienen derecho a ser educados en su propia lengua a lo largo de su educación básica” (Martínez Buenabad, 2001, pp.3), a la par que reconoce a todas las lenguas indígenas como nacionales, 68 de acuerdo con el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2008).

La visión gubernamental sobre la educación indígena la resumió Javier Treviño Cantú -Subsecretario de Educación Básica- al señalar que “la educación indígena ha evolucionado desde los enfoques de educación bilingüe bicultural, intercultural-bilingüe, de atención a la diversidad lingüística y cultural, hasta avanzar hoy a una política pública integral desde la perspectiva de derechos” (SEP, 2018); no obstante, esta síntesis no define qué es la educación indígena.

Desde nuestro punto de vista, la educación indígena es un producto derivado de la conformación del Estado moderno y de las demandas de los grupos indígenas. Definitivamente, a lo largo de la historia del país, podemos encontrar procesos educativos dirigidos a esta población, pero lo que conocemos como educación indígena en la actualidad, goza de características e interpelaciones particulares. Autores como Sandoval y Montoya (2013, p.2) y Tinajero (2007, p.70) rastrearon los orígenes del concepto en la época colonial; en aquella época, dicho proceso se concibió de manera comunitaria y como supresión pasiva de lo indígena. Incluso, el proceso revolucionario no logró establecer garantías constitucionales específicas de los pueblos indígenas, pues se les otorgó una igualdad jurídica que los subsumía con el resto de la población.

El Estado moderno de finales del siglo XX instauró la educación como un derecho individual, el cual sin duda es una manera de colonización sutil, pero de igual modo, es un ámbito de lucha, reivindicación y conservación de la identidad indígena.

El Estado moderno actual globalizado ha conformado dos sectores imprescindibles en la reivindicación de los derechos indígenas, nos referimos a la sociedad civil y a los organismos internacionales, los cuales fungen como contrapoderes ante las políticas homogeneizadoras; por citar algunos, podemos señalar los programas impulsados por la DGEI en convenio con organizaciones de la sociedad civil; por ejemplo, INMUJERES trabaja para implantar la perspectiva de género en los programas de formación; la UNICEF está realizando un estudio para aplicar la perspectiva intercultural de género y con el PNUD está realizando el estudio “Construcción de Ciudadanía Indígena: Prácticas con Equidad y un Índice de Desarrollo Educativo Indígena” (DGEI, 2012, p.13). Es indudable, que las demandas internacionales han permeado las políticas institucionales (por ejemplo, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo), puntualizando que otorgar educación a los sectores vulnerables permite la consolidación de una sociedad democrática. Estas posturas parten de la concepción del indígena como sujeto con derechos individuales y sociales.

Ahora, desde la esfera gubernamental, se establece que “la educación es un derecho universal que incluye a todos a los que se encuentran amparados bajo ese derecho, sin discriminación, combate la inequidad y promueve sociedades más justas, iguales y democráticas” (SEP, 2018, p.6).

### **Dirección General de Educación Indígena (DGEI): Objetivo, estructura y programas**

Como señalamos, la DGEI se fundó en el año 1978 con la finalidad de reivindicar la pluralidad étnica, cultural y lingüística existente en el país. Su misión consiste en “fortalecer el logro de aprendizajes con perspectiva de derechos humanos, mediante el desarrollo de políticas educativas que normen la inclusión y la equidad en el sistema educativo nacional” (DGEI, 2018).

La iniciativa de promover un aprendizaje basado en la perspectiva de los derechos humanos es un triunfo en el reconocimiento de los indígenas como sujetos y ciudadanos. Dicha cualidad obliga al Estado a proporcionarles educación, considerando su contexto, cultura y lengua; por tal razón, uno de los objetivos específicos de dicha dirección va encaminado a “elaborar y actualizar materiales educativos lingüística y culturalmente pertinentes, vinculándolos a los programas de estudio vigentes, diversificando sus contenidos y contextualizando los aprendizajes” (DGEI, 2018).

El Subsecretario de Educación Básica, Javier Treviño Cantú, señaló en la conmemoración de los 40 años de la fundación de la Dirección General de Educación Indígena, que el trabajo de esta instancia “se caracterizó por la construcción e implementación de diversas propuestas educativas que si bien partieron del enfoque de la castellanización, predominante en la mayor parte del siglo XX, hoy se fundan en la reivindicación de los derechos lingüísticos y en la educación de calidad para todos los mexicanos” (SEP, 2018).

La DGEI es una organización burocrática, esta característica institucional -de acuerdo con Max Weber (s/f)- sólo se encuentra desarrollada en el Estado moderno. Dicho autor puntualiza que una institución burocrática cubre las siguientes características: su operación está sustentada en leyes y

normatividades, delimitada repartición de actividades, clara demarcación de la autoridad y la existencia de un sistema de normas (Weber, s/f, pp.3, 4).

La estructura de la DGEI se centra en tres elementos principales: los docentes, la educación básica y la difusión. Sobre los docentes abordan aspectos de desarrollo profesional y formación docente; en cuanto a la educación básica retoma la educación inicial, preescolar, primaria y educación especial. Finalmente, en el tema de difusión, buscan divulgar materiales educativos audiovisuales. Para la organización interna cuentan con una administración, materiales y de servicios, departamento de recursos humanos, financieros y operación de programas y apoyo jurídico (DGEI, 2018).

De manera específica, en el nivel primaria, en el país laboran 573, 238 docentes, los cuales están a cargo de 14.6 millones de estudiantes. La educación primaria se imparte en tres tipos de servicio: general, indígena y comunitaria. El sistema general alberga 13.631 millones de alumnos, las de organización indígena cuentan con 834 mil y el comunitario con 113 mil estudiantes. 9,704 escuelas primarias indígenas se encuentran en zonas clasificadas con alto y muy alto grado de marginación y 163 en zonas medias, bajas o muy bajas. Tales datos indican que el 96.2% de los docentes de escuelas indígenas trabajan en comunidades clasificadas con alto y muy alto grado de marginación. La educación indígena se imparte en 24 estados del país (INEE, 2015, p.25, 29, 40; INEE, 2015a, p.7; INEE, 2015b; INEE, 2014).

En cuanto al nivel educativo de los docentes en general, la mitad de ellos; es decir, el 50.7% cuenta con grado de licenciatura y tan sólo el 9.8% posee estudios de posgrado. Siete de cada 100 maestros hablan una lengua indígena además del español. “Las lenguas indígenas más habladas por docentes en educación básica en el país son: náhuatl (31.6%), maya (12.8%), lenguas mixtecas (4.8%), totonaco (4.6%) y otomí (5.7%)” (UNICEF, 2016; INEE, 2015a, pp.7; INEGI, 2015, pp.12).

Como es posible observar, la educación indígena es un proceso sumamente complejo. Existe un número importante de población indígena con una diversidad cultural y lingüística, que sumada a los altos índices de marginación de las localidades en las que están establecidas, obligan al Estado a impulsar políticas educativas acordes a estas realidades y necesidades. De igual manera, el Estado debe llevar a cabo políticas de formación y de evaluación docente que consideren esta heterogeneidad y complejidad, pues es primordial reconocer que los docentes se incorporaron como docentes de manera diversa; nunca han conformado un grupo monolítico, al contrario, dependiendo de su trayectoria y contexto de actuación postulan diferentes perspectivas político-culturales y pedagógicas” (Martínez y otros, 2018).

La DGEI promueve dos programas de la Secretaría de Educación Pública (SEP): *Beca de Apoyo a la Educación Básica de Madres Jóvenes y Jóvenes Embarazadas* y el *Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa*. El primero va dirigido a jóvenes embarazadas en un rango de edad de 12 a 18 años que estén inscritas en la escuela y con la finalidad de que concluyan dichos estudios. El segundo programa fue resultado de la unificación de siete estrategias de intervención que se aplicaban en educación básica, media y superior. Este tiene como objetivo “asegurar mayor cobertura entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa mediante normas y apoyos para los servicios educativos públicos” (DGESU, 2018).

De acuerdo con archivos de la institución, se han impulsado programas en varios estados de la República. En los años 2014 y 2015 se aprobaron programas que abordaban problemáticas relacionadas con la lectura y escritura, educación de la niñez migrante, inclusión y equidad, habilidades matemáticas, escuelas unitarias y multigrado, revitalización de la lengua náhuatl, derechos humanos, fomento de la lengua maya como primera lengua y estrategias educativas utilizando las TIC (DGEI, 2018). De igual manera, durante el periodo 2013- 2018 se impulsaron

programas federales como Escuelas Dignas, Escuelas de Tiempo Completo, Programa de la Reforma Educativa y Escuelas al CIEN (SEP, 2018).

A lo largo de la historia de México, podemos observar, que la reivindicación de los derechos indígenas a recibir una educación que contemple sus particularidades evidencia que la esfera del poder gubernamental no ha podido ser avasallador en la consolidación de una ciudadanía homogénea. Más allá de eso, los procesos culturales, las demandas de los indígenas y el soporte de organismos no gubernamentales nacionales e internacionales han modificado las instituciones, las leyes y reglamentaciones. Indiscutiblemente, este es un factor significativo en la consolidación de un estado democrático; sin embargo, una verdad de Perogrullo es que estos derechos no se han logrado consolidar de manera efectiva en la práctica y en la realidad, las estadísticas dan cuenta de ello.

Como señalamos anteriormente, las escuelas primarias indígenas se encuentran en zonas clasificadas con alto y muy alto grado de marginación, lo cual impacta en los niveles educativos. De acuerdo con datos emitidos por el Plan Nacional para la Planeación de los Aprendizajes (PLANEA), el 60% de los estudiantes reciben una beca del programa PROSPERA, el 26.7% ha repetido algún grado escolar, el 18.6% no contaba con alguien que estuviera al pendiente de que realizara la tarea y el 27% señaló que no tenía el apoyo de nadie para aclarar las dudas. Además, “el mayor rezago en la conclusión de la primaria se observa en la población HLI [Hablante de Lengua Indígena]: sólo 46% ha terminado este nivel a los 12 años; a los 13 años la proporción se incrementa a 75.7%, y a los 15 años alcanza un valor de 89.3%. Esto contrasta con el resto de la población, pues 91% de los niños ha concluido desde los 13 años este nivel” (INEE, 2017, pp. 25, 32).

De igual manera, las escuelas primarias indígenas presentan bajos resultados en las evaluaciones. De acuerdo con una evaluación realizada en el año 2015, las primarias indígenas evidenciaron que el 80% de los estudiantes alcanzó un nivel insuficiente en Lenguaje y Comunicación, y el 83% en Matemáticas (INEE, 2017, pp.38). Sería un desacierto atribuir dichos resultados a los hábitos de

estudio de los alumnos o a las dinámicas pedagógicas de los profesores. Más bien, esta problemática responde a un contexto de precariedad y vulnerabilidad que coloca a los alumnos y docentes en una situación desigual ante un programa y una evaluación general. El INEE (2016) constató que las escuelas primarias indígenas carecen de las condiciones necesarias para impartir un adecuado proceso enseñanza- aprendizaje.

La situación de las escuelas primarias indígenas nos muestra, que si bien se ha instituido la educación como un derecho constitucional, este no lleva consigo de manera inherente la existencia de un derecho distributivo. Ciertamente, el Estado está obligado a garantizar una calidad de vida adecuada para la población, pero la división y separación de responsabilidades institucionales exime, hasta cierto grado, a la SEP y a la DGEI la obligación de otorgar una calidad de vida adecuada. Esta desconexión entre proporcionar educación básica y la garantía a tener acceso a salud, una adecuada alimentación, una vivienda digna y un apropiado tiempo de ocio, genera que los programas educativos se vean mermados, pues es necesario que el entorno sea un espacio propiciador del aprendizaje.

## **CONCLUSIONES.**

¿Qué es la educación indígena? Es una pregunta cuya respuesta no puede ser determinante ni acabada. Es un constructo que por su condición antagónica está en constante cambio y reconfiguración. Al interior de este proceso se generan dinámicas de sometimiento y subversión, que finalmente se materializan en leyes, normativas y políticas públicas.

Si pensamos en Louis Althusser (1970) y en su propuesta sobre la función de los aparatos ideológicos del Estado para perpetuar el sistema dominante por medio de la generación de consenso; podemos establecer, que ciertamente, instituciones como la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) logran instaurar consenso social a través de programas dirigidos a dicho sector.

Si tomamos de manera rígida las aportaciones de Althusser, podríamos pensar que los proyectos emprendidos por dicha institución son procesos monolíticos, rígidos o fijos. A diferencia de esto, la realidad social nos muestra que todo proceso genera una retroalimentación que impacta y modifica las políticas públicas y la visión de Estado.

La educación indígena se ha modificado a lo largo de la historia. A través de este trabajo pudimos constatar que la educación impulsada a este sector inició como un método de colonización e imposición de la corona española para implantarse como dominante. Posteriormente, en los primeros años de la consolidación del Estado posrevolucionario, los indígenas fueron invisibilizados integrándolos al sector campesino. Ya en el Estado del siglo XXI, la educación indígena ha tenido alcances más significativos para recuperar las tradiciones, lenguajes y culturas de la población indígena.

La impartición de educación indígena es una paradoja. ¿Cómo incluir a los indígenas sin subsumir su identidad? Esta es una contradicción inherente al concepto. La identidad indígena es lo que le da cohesión y sentido de comunidad, pero de igual manera dicha noción es lo que demarca el *ellos* del *nosotros*, y esta delimitación está atravesada por una desigualdad histórica.

La complejidad del tema radica en instaurar una educación que permita incorporar a los indígenas recuperando su cosmovisión. Esto implicaría que se llevarán a cabo políticas sociales y económicas que den soporte a las políticas educativas, que se aplican; de tal manera, que no caigan en un vacío de precariedad y rezago.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

1. Althusser, L. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, México DF, México: Escuela Nacional de Antropología e Historia.

2. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, CONEVAL. (2017). CONEVAL informa la evolución de la pobreza 2010-2016. Recuperado de: <https://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Comunicadosprensa/Documents/Comunicado-09-Medicion-pobreza-2016.pdf>
3. Corrigan, P., (2002). La formación del estado. En Aspectos cotidianos de la formación del estado. G. Joseph y D. Nugent. (Compiladores). México: Problemas de México.
4. Dirección General de Educación Indígena, DGEI. (2018). <https://dgei.basica.sep.gob.mx/>
5. Dirección General de Educación Indígena, DGEI. (2012). Informe OEA-DGEI/2012. Recuperado de: <http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=9OKDFc1wRw0%3D&tabid=1229>
6. Dirección General de Educación Superior Universitaria, DGESU. (2018). Recuperado de: [http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/inclusion\\_y\\_equidad.htm](http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/inclusion_y_equidad.htm)
7. Florescano, E. (2010). La función social de la historia. Recuperado de: <http://www.jcortazar.udg.mx/sites/default/files/Funci%C3%B3n%20social%20de%20la%20historia.pdf>
8. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. (2016). Panorama Educativo de la Población Indígena 2015. Recuperado de: [https://www.unicef.org/mexico/spanish/publicacionesderechosninos\\_33837.htm](https://www.unicef.org/mexico/spanish/publicacionesderechosninos_33837.htm)
9. Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI. (2015). Estadísticas a propósito del... día del Maestro (15 de Mayo). Datos Nacionales. Recuperado de: <http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2015/maestro0.pdf>
10. Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI. (2016). Estadísticas a propósito del... Día internacional de los pueblos indígenas (9 de agosto). Recuperado de: <https://docplayer.es/27182009-Estadisticas-a-proposito-del-dia-internacional-de-los-pueblos-indigenas-9-de-agosto-1-datos-nacionales.html>

11. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE. (2015). Los docentes en México. Informe 2015. Distrito Federal, México: INEE.
12. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE. (2015a). Cifras básicas. Educación básica y media superior. Inicio del ciclo escolar 2014-2015. Distrito Federal, México: INEE.
13. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE. (2015b). “Estadísticas a propósito del día Internacional de los Pueblos Indígenas (9 de agosto)”. Datos nacionales. Recuperado de: [http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/indigenas2016\\_0.pdf](http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/indigenas2016_0.pdf)
14. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE. (2014). Cifras básicas. Educación básica y media superior. Inicio del ciclo escolar 2013-2014. Recuperado de: <http://www.inee.edu.mx/mapa2014/pdfestados/Prontuario2013.pdf>
15. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE. (2016). Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias. ECEA 2014. Recuperado de: <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/244/P1D244.pdf>
16. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE. (2017). Directrices para mejorar la atención educativa a niños, niñas y adolescentes indígenas. Recuperado de: <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2017/directrices/Directrices4.pdf>
17. Jiménez-Naranjo, Y. y R. G. Mendoza-Zuany. (2016). La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos, vol. XIV, núm. 1, México, pp. 60-72 ISSN: 1665-8027.
18. King, L. y Schielmann, S. (2004). El reto de la educación indígena: experiencias y perspectivas. Francia: UNESCO.
19. Martínez Buenabad, E. (2011). La Educación Indígena e Intercultural en México y sus Implicaciones en la Construcción de Ciudadanías. En XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Congreso llevado a cabo en Distrito Federal, México.

20. Martínez Hernández, J. y otros (2018). Propuesta educativa: Enfoque intercultural crítico etnocéntrico concebido desde, con y para los pueblos originarios de México, para iniciar el proceso de descolonización cultural. Ponencia presentada en el Foro de Consulta Estatal Participativa en Baja California
21. Quintanilla, S. (2002). La educación en México durante el periodo de Lázaro Cárdenas 1934-1940. Diccionario de Historia de la educación en México. Recuperado de:  
[http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_31.htm](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_31.htm)
22. Roseberry, W. (2002). Hegemonía y lenguaje contencioso. En Aspectos cotidianos de la formación del estado. G. Joseph y D. Nugent. (Compiladores). México: Problemas de México.
23. Sandoval-Forero, E. A. y B. J. Montoya Arce. (2013). La educación indígena en el Estado de México. Papeles de Población, vol. 19, núm. 75, pp. 1-28.
24. Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. Sinéctica, 40. Recuperado de:  
[http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40\\_educacion\\_para\\_un\\_mexico\\_intercultural](http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_educacion_para_un_mexico_intercultural)
25. Secretaría de Educación Pública, SEP. (2018). Comunicado 253.- Celebra SEP 40º aniversario de creación de la dirección general de Educación Indígena. Recuperado de:  
<https://www.gob.mx/sep/prensa/celebra-sep-40-aniversario-de-creacion-de-la-direccion-general-de-educacion-indigena>
26. Tinajero Villavicencio, G. (2007). Perspectivas pedagógicas de los docentes indígenas. Baja California, México: Universidad Autónoma de Baja California.
27. Weber, M. (s/f). ¿Qué es la burocracia? [https://ucema.edu.ar/~ame/Weber\\_burocracia.pdf](https://ucema.edu.ar/~ame/Weber_burocracia.pdf)

## **BIBLIOGRAFÍA.**

1. Callinicos, A. (2006). Igualdad y capitalismo. En La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas. Buenos Aires, Argentina, CLACSO.

2. Joseph, G. y Nugent, D. (Compiladores). (2002). Aspectos cotidianos de la formación del estado. México: Problemas de México.
3. Restrepo, E. (2007). Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio. Recuperado de:  
<http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/identidades-jangwa%20pana.pdf>
4. Tinajero Villavicencio, G. (2018). Estudio sobre las condiciones para la enseñanza y aprendizaje de las escuelas de tiempo completo de Baja California: RT: 001. Ensenada, Baja California: Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Universidad Autónoma de Baja California.

#### **DATOS DE LAS AUTORAS.**

1. **Guadalupe Tinajero Villavicencio.** Doctora en Educación, Maestra y Licenciada en Pedagogía. Investigadora del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Universidad Autónoma de Baja California. Correo electrónico: [tinajero@uabc.edu.mx](mailto:tinajero@uabc.edu.mx)
2. **Lorena Martínez Zavala.** Doctora en Sociología, Maestra en Sociología y Licenciada en Psicología. Posdoctorante en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Universidad Autónoma de Baja California. Correo electrónico: [lorena.martinez.zavala@gmail.com](mailto:lorena.martinez.zavala@gmail.com)

**RECIBIDO:** 15 de enero del 2019.

**APROBADO:** 10 de febrero del 2019.