



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**COLEGIO DE PEDAGOGÍA**

**EL PROMOTOR CULTURAL BILINGÜE:  
PROBLEMAS Y PERSPECTIVAS**

**T E S I S**

que presenta

**NARDA ALCANTARA VALVERDE**

para obtener el Título de

**LICENCIADO EN PEDAGOGÍA**



**FACULTAD DE FILOSOFÍA  
Y LETRAS  
COLEGIO DE PEDAGOGÍA  
COORDINACIÓN**

México, Ciudad Universitaria, Enero de 1983.



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Dedico esta tesis a

Mariano

Joaquín

José Domingo

Leonor

Félix

Concha

Feliciano

Gaudencia

Federico

Blandina

Honorio

Abraham

Francisco

y a ciento setenta y ocho muchachos más que constituyen la generación de promotores culturales bilingües formados durante los meses de julio a septiembre de 1979 en el Centro de Integración Social No. 14, ubicado en Los Remedios, municipio de Ixmiquilpan, Hgo., y en cuya capacitación participé activamente.

Al recuerdo imborrable de aquellos días en que tantas cosas -- aprendimos juntos.

Como todo trabajo humano, esta tesis no representa el logro de un producto individual. En su realización, obtuve la ayuda y la colaboración de varias personas a quienes deseo hacer patente mi infinito agradecimiento.

A Evangelina, por su gran paciencia al dirigir este trabajo que se prolongó durante casi dos años; por haberme dicho siempre lo que no le parecía de la tesis sin imponerme su punto de vista; por haber leído al detalle dos veces (en borrador y en limpio) todo el trabajo; por haberme corregido hasta la última coma en cuanto a la redacción pero respetando siempre mi estilo (insisto en que me gusta utilizar muchos gerundios); por tantas amenas sesiones de trabajo compartidas en su casa, y desde luego, por haber aceptado ser mi directora de tesis a pesar de sus múltiples ocupaciones.

A Patricia, por haberme ayudado a pasar a máquina el segundo capítulo y la bibliografía; por su solidaridad inagotable y su apoyo constante durante la realización de este trabajo.

A Sergio, por haber elaborado en limpio los organigramas que aparecen en el capítulo dos.

Al profesor Severo, por haberme proporcionado información sobre los promotores a partir de su propia experiencia como maestro bilingüe, y principalmente, por todo el orden y el rigor que siempre nos exigió en el trabajo institucional a todos los que lo tuvimos como jefe en el INI. Esos principios me hicieron mejorar considerablemente la versión inicial de la tesis, y por ello, le estoy agradecida.

Al profesor Margarito, por haber interrumpido su tra\_

bajo en varias ocasiones para conseguirme -ya por vía telefónica o bien por información que él mismo manejaba- datos actualizados sobre el servicio de educación indígena.

Al señor Cutberto Becerril Castañeda, jefe de la biblioteca del INI, por toda la información bibliográfica y documental que sobre indigenismo, puso a mi entera disposición.

## TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCION.....	1
<u>1. Antecedentes del Servicio de Promotores Culturales Bilingües.....</u>	5
1.1. El Indigenismo de Viejo Cuño.....	6
1.2. El Indigenismo Institucionalizado.....	24
1.3. La Propuesta del Nuevo Indigenismo.....	52
<u>2. Perfil del Promotor Cultural Bilingüe.....</u>	75
2.1. El Servicio de Promotores en la Actualidad.....	77
2.1.1. Los niveles jerárquicos dentro del servicio.....	85
2.1.2. Funciones de cada puesto dentro del servicio.....	91
2.2. La Capacitación de los Aspirantes al Puesto de Promotor.....	97
2.2.1. Panorama general de los cursos de capacitación.....	97
2.2.2. Contenido de las materias que se imparten... ..	103
2.2.3. Otros cursos organizados por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI).....	112
2.3. Los Problemas del Nuevo Promotor.....	115
<u>3. Perspectivas.....</u>	125
3.1. La Así Llamada Educación Indígena.....	131
3.1.1. Discusión teórica.....	132
3.1.2. ¿Educación indígena o educación para indígenas?.....	136
3.1.3. ¿Educación indígena o castellanización?.....	143
3.2. El Agente Educativo Indígena.....	150
3.2.1. Discusión teórica, primer postulado.....	150

3.2.2. Papel del promotor como agente de acultura - ción.....	153
3.2.3. El promotor: objeto de aculturación.....	159
3.2.4. Discusión teórica, segundo postulado.....	161
3.2.5. El promotor: sujeto de la lucha de clases...	165
3.3. El Futuro del Promotor Cultural Bilingüe.....	172
3.3.1. Discusión teórica.....	175
3.3.2. Las organizaciones indígenas.....	178
3.3.3. Conclusiones.....	189
GLOSARIO.....	195
BIBLIOGRAFIA BASICA.....	213
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA.....	217
APENDICE.....	220

## INTRODUCCION

La idea de hacer mi tesis de licenciatura sobre el tema de los maestros indígenas, llamados promotores culturales bilingües, surgió casi en seguida de que entré en contacto con el medio indígena, y específicamente, con el personal docente bilingüe que labora en las comunidades indígenas.

No hizo falta mucha experiencia de mi parte para poder apreciar todas las dificultades que estos muchachos debían enfrentar a todos los niveles, además de que a menudo ellos mismos me exponían sus problemas con la ingenua esperanza de encontrar en mí a una persona con el suficiente poder dentro de la estructura burocrática como para darles solución.

Aunque en un momento tuve en las manos la suficiente autoridad para resolver algunos problemas menores de los promotores como la falta de local adecuado, la carencia de material y de mobiliario o la falta de apoyo por parte de los centros coordinadores del INI al trabajo docente, era evidente que los problemas del promotor tenían un peso mayor que la simple falta de pizarrón o de material didáctico, y un origen que se remonta hasta los tiempos de la colonia. Mi acercamiento a la antropología, dado el carácter de la institución y el tipo de trabajo en que he participado durante los últimos cuatro años y seis meses, me hicieron comprender que en realidad, detrás de cada fra caso de la llamada "educación indígena" lo que prevalece es un problema étnico aunado a otro de clase. Pero si los efectos de este doble fenómeno me fueron relativamente fáciles de detectar, no era lo mismo encontrar las causas históricas y políticas que han conducido al maestro indígena a ocupar destacado puesto dentro del grupo de los marginados sociales.

La presente tesis trata precisamente de hacer un análisis de la situación del sujeto llamado promotor cultural bilingüe, así como de hacer algunas propuestas que desde mi punto de vista pueden contribuir a modificar la concepción inicial del promotor como "agente de aculturación", para convertirse en un sujeto con consciencia política que actúe en favor de los intereses de su propio grupo étnico.

Deseo hacer la aclaración de que si algunas de las opiniones que hago resultan irónica<sup>s</sup>, o que si he puesto entre comillas algunas palabras con la clara intención de ponerlas en duda, o si decididamente ataco un punto de vista o hago un juicio de valor antes de llegar al capítulo de las conclusiones, no ha sido por hacer a un lado los cánones que rigen la elaboración de una tesis, sino precisamente porque lejos de tratarse de términos tomados de algún libro, muchas veces son palabras o expresiones que remiten a mi propia experiencia, que forman parte de mi realidad, y las juzgo, sí, a partir de mi óptica personal, - pero que también siguen una línea de pensamiento que he tratado de sustentar teóricamente.

Por lo demás, el trabajo consta de tres capítulos divididos en subcapítulos cada uno. En el primero de ellos he tratado de proporcionar información que permita ubicar al lector en el contexto que antecedió a la formación de los primeros promotores culturales bilingües, así como hacer de su conocimiento las diferentes políticas indigenistas que el Estado ha emprendido en distintas épocas del presente siglo, y que han influido, de una u otra forma, en el servicio de maestros indígenas.

El segundo capítulo trata del servicio de promotores -

en la actualidad: cuántos son, qué hace<sup>n</sup>, qué problemas enfren --  
tan al interior de la estructura burocrática, etcétera. x

El tercero y último capítulo contiene las conclusiones y las propuestas, y además el marco teórico, que viene indicado con el título de "discusión teórica". Fue a propósito -- que no puse un marco teórico general al principio del trabajo -- ya que en realidad mi tesis comienza en este último capítulo en el que me permito expresar mi opinión libremente, aunque tratando de basarme siempre en la discusión teórica para cada caso.

He incluido también un glosario con el objeto de -- definir ciertos términos usados a lo largo del desarrollo de la tesis y que sin embargo, pueden prestarse a distintas interpretaciones por parte de quien la lee.

"...los agentes del gobierno oyen a --  
quien les llama, y el indio casi nunca  
ha hablado; atienden a quien ven, y el  
indio vive lejos..."

Moisés Sáenz.

## Capítulo Uno

### Antecedentes del Servicio de Promotores Culturales Bilingües

Para comprender mejor la posición actual de los maestros indígenas, el presente capítulo trata de los hechos que antecedieron a la aparición de los primeros promotores culturales bilingües; hechos que se tradujeron en la creación de diversas instituciones y en la implantación de diferentes programas encaminados a dar atención educativa y asistencial a los grupos indígenas del país.

He abundado en este tema de los antecedentes del -- Servicio de Promotores, ya que solamente así se pueden llegar a entender los problemas que enfrentan los maestros indígenas y -- las causas políticas que han determinado tanto su aparición en la escena del indigenismo, como las diferentes concepciones que se han forjado de su trabajo en las comunidades.

De esta manera espero también aportar un poco más a la historia de la educación en México, que por estar escrita en español y por mano del *blanco*, rara vez se ha ocupado de plantear los problemas educativos a que se enfrentan las 56 minorías étnicas del país.

### 1.1 El Indigenismo de Viejo Cuño.

Puede decirse que fue a partir de la primera mitad de la década de los años veinte, que los llamados grupos indígenas comenzaron a ser atendidos por instituciones gubernamentales -- con el propósito más o menos definido de darles educación, para integrarlos al proceso de desarrollo que el país estaba viviendo. Los ideales que había inspirado la Revolución de 1910, que incluían un propósito de mexicanización, como contrapartida a la extranjerización que predominó durante el porfiriato, cristalizaron en la puesta en marcha de diversos programas y en la -- creación de diferentes instituciones, cuyo radio de acción abarcó zonas apartadas y regiones incomunicadas a las que las agencias gubernamentales del México independiente, jamás habían llegado.

No hicieron falta muchos estudios para percatarse de que el país, lejos de ser una unidad política, económica y social, presentaba el aspecto de un mosaico formado por gran variedad de climas, costumbres, formas de organización social y lenguas. Todo esto, aunado a los estragos que la lucha armada revolucionaria había dejado tras de sí, permitió a los sucesivos gobiernos de la Revolución abanderar sus acciones bajo el lema y con el claro objetivo de la *integración* del país, que -- desde su punto de vista, estaba desmembrado.

Independientemente de la gran extensión territorial -- de la República Mexicana, de su diversidad geográfica que iba -- desde desiertos hasta selvas, divididos por inmensos macizos de montañas; a los gobiernos emanados de la Revolución, les preocupaba la unidad del país a toda costa, pero cuando se encontraron con que existían "...dos grandes agrupaciones sociales con

viviendo en el mismo territorio; una (numéricamente inferior) - civilizada, avanzada y eficiente, y la otra (numéricamente ma - yor) que ostentaba civilización retrasada...<sup>1</sup> ", y al compro - bar que esa población 'retrasada' estaba formada por los diver - sos grupos étnicos que habían sobrevivido al genocidio de la -- conquista, y que cada uno de estos grupos hablaba diferentes -- lenguas que ni por asomo se parecían al castellano, la respues - ta al problema de cómo unificar al país y convertirlo en una so - la alma patriótica, se vio reflejada en diversas campañas de al - fabetización y castellanización sostenidas por diversas institu - ciones en los diferentes gobiernos que siguieron a la caída del porfiriato.

Ya en el año de 1917, Venustiano Carranza había supri - mido la *Secretaría de Instrucción Pública* que funcionara duran - te el régimen de Díaz atendiendo únicamente los asuntos concer - nientes a la educación superior; pero no fue sino hasta el 20 - de julio de 1921, bajo la presidencia del Gral. Alvaro Obregón, que se creó la *Secretaría de Educación Pública*. Un año antes, - Adolfo de la Huerta había propuesto a la Cámara de Diputados un proyecto de federalización de la enseñanza, que debido a las -- grandes distancias y a la falta de comunicación prevalecientes en un México carente de infraestructura adecuada, hubo que espe - rar algunos gobiernos más para convertirse en realidad.

En este punto, resulta conveniente hacer la aclaración de que ya que el tema del presente trabajo gira alrededor de la llamada *educación indígena*, me ocuparé fundamentalmente de la - descripción de aquellos organismos y proyectos educativos que -

(1) Manuel Gamio, "Antología", En: Juan Comas, La antropología social aplica da en México, 98.

fueron encaminados -ya sea en forma directa o indirecta- ha\_ c\_ia las zonas habitadas por los diferentes grupos étnicos del pa\_ís.

Parece ser que en el gran lapso comprendido entre la Colonia y el movimiento social y económico conocido con el nom\_ bre de Revolución Mexicana, ningún gobierno siguió política al\_ guna encaminada oficialmente hacia la atención de las comunida\_ des indígenas. No obstante, ya se gestaban dentro de los círcu\_ los intelectuales del país, algunas ideas sobre lo que desde en\_ tonces, en boca de mestizos se daría en llamar *el problema indí\_ gena* <sup>2</sup>.

En el año de 1911, el Dr. Díaz de León sugería que pa\_ ra llevar a cabo la integración de los indios al desarrollo del pa\_ís, se siguiera la política llevada a cabo por los misioneros españoles, es decir, que el profesor aprendiera le lengua nati\_ va para alfabetizar a los alumnos en esa lengua y luego pasar - al castellano <sup>3</sup>. Por aquel entonces, ya estaban establecidas - las *escuelas rudimentarias* en algunas regiones campesinas, que no tomaban en cuenta las características étnicas de los alumnos y que estaban atendidas por lo general por religiosas. En esos planteles se enseñaban rudimentos de lectura y escritura; y a - hacer cuentas, pero así sería su nivel de estudios que se les - conocía con el nombre de *escuelas de peor es nada* <sup>4</sup>. Con toda

- (2) El maestro Moisés Sáenz comenta a este respecto: "Pudimos contemplar des\_ de allí... (Carapan, Mich. durante una experiencia de siete meses vivien\_ do con purépechas) ...el llamado 'problema indígena' viéndolo de adentro para afuera, casi como lo mira el nativo, para quien, si se piensa en -- ello, la cuestión se torna en el 'problema mexicano'. Moisés Sáenz, Carapan. Bosquejo de una experiencia, 178.
- (3) Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas, Memoria, III.
- (4) Ramón Hernández López, Acción educativa en las áreas indígenas, 4.

seguridad, los campesinos indígenas eran los menos favorecidos por este tipo de escuela en la que, por principio de cuentas no se cumplía con el mínimo aceptable para que se diera el proceso -enseñanza-aprendizaje: una lengua común entre maestro y alumno. No obstante, existen testimonios que muestran posiciones totalmente en contra de la propuesta del Dr. Díaz de León; como la - que se impuso en el Primer Congreso Científico Mexicano en el - año de 1913, sostenida por el maestro Gregorio Torres Quintero, autor del método onomatopéyico de alfabetización:

"Enseñándole {al indígena} en su lengua, contribuimos a la conservación de ella, lo cual será muy hermoso y deseable para los lingüistas y anticuarios, pero un obstáculo siempre muy considerable para la civilización y para la formación del *alma nacional*. No enseñándole en su lengua al indio se verá precisado a aprender el español; y esto es lo importante, *aún cuando olvide su lengua nativa*. La poliglosis es un obstáculo para el progreso -- dentro de una misma patria. {Los subrayados son míos} <sup>5</sup> ".

Desde aquel momento, se han perfilado dentro de la política educativa indigenista, dos corrientes de pensamiento, al parecer irreconciliables, que no dejan de levantar polémica aún en nuestros días. Sin embargo, a más de medio siglo de práctica indigenista no resulta muy aventurado decir que de estas dos posiciones antagónicas, la sostenida por el maestro Torres Quintero y sus seguidores ha sido la predominante, si bien no tanto por la actitud de los indigenistas hacia el problema de la castellanización y/o alfabetización de los indios, como por el apoyo brindado por diferentes gobiernos a programas de castellanización y de alfabetización en español. Es conveniente recordar una vez más, que la política de castellanización emprendida en diferentes épocas del desarrollo del país, ha respondido a la preocupación de *integrar y unificar* al país, que manifestaron -

(5) Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas, Memoria, IV.

los primeros regímenes de gobierno de la Revolución.

Cuando se creó, en 1921, la Secretaría de Educación Pública, quedó al frente de ella el Lic. José Vasconcelos quien con una clara posición *antiyanqui y anti-imperialista*, apoyó decididamente el comienzo de un plan de envergadura nacional y de carácter marcadamente nacionalista: *las Misiones Culturales*.

Este proyecto nacional que se puso en marcha en el año de 1922 con 77 *misioneros* y 100 *maestros rurales*, tendía, "... al mejoramiento integral de la vida campesina: se encaminaba directamente a la gente adulta y procuraba mejorarla en los aspectos doméstico, social, económico y cultural <sup>6</sup>".

Los misioneros, profesores normalistas imbuídos de "...un aliento místico, una vehemencia apostólica, un ímpetu y ardor evangélicos...<sup>7</sup>", partieron a la región de Zacualtipán, Hgo., para "...preparar adecuada y eficazmente a los profesores de enseñanza rural, proporcionándoles los conocimientos necesarios en relación con la zona y las necesidades de la comunidad <sup>8</sup>".

Al año siguiente, 1923, a instancias del aquel entonces presidente Alvaro Obregón, la Cámara de Diputados decretó la creación del *Departamento de Educación y Cultura para la Raza Indígena* dentro de la Secretaría de Educación Pública, principalmente para coordinar las *Casas del Pueblo*, que fueron el antecedente de las *Escuelas Rurales*.

(6) Manuel Germán Parra, En: Juan Comas, La antropología social aplicada en México, 72.

(7) Isidro Castillo, Prólogo a: Moisés Sáenz, Carapan, XVI.

(8) Augusto Santiago Sierra, Las misiones culturales, 15.

Es interesante hacer notar que Vasconcelos, desde su óptica nacionalista, no vio con buenos ojos la creación de dicho Departamento por considerarlo producto de una visión racista. El indignado secretario de educación expuso por escrito su opinión al respecto en su libro *De Robinson a Odiseo*, publicado en el año de 1935 <sup>9</sup>:

"No apoyamos el sistema yanqui de escuelas especiales para indios, sino el sistema criollo de llevar al indio a la misma escuela nacional que lo asocia al blanco..."

Opinaba que solamente así se daría el proceso de incorporación, que consideraba más justo que el de asimilación.

"Por eso {continúa} nos negamos a crear un departamento especial de Cultura Indígena, como sugerían los protestantes, y aplicamos al indio la misma regla que al resto de la población".

Ciertamente, la convicción del entonces Ministro de Educación, cristalizó en acciones concretas de cobertura nacional en un proceso ininterrumpido y cada vez más creciente, que se prolongó hasta el año de 1938, en que las misiones culturales fueron suprimidas, solamente para ser reorganizadas cuatro años después. No está de más mencionar el hecho de que el programa todavía recibía apoyo oficial durante el sexenio pasado.

En 1924, hace su aparición uno de los baluartes principales sobre el que apoyaron su política educativa por lo menos los diez periodos presidenciales siguientes, y que, según dicen los intelectuales de la época, dio renombre internacional a México: *La Escuela Rural*.

(9) José Vasconcelos, En: Moisés Sáenz, O. C., XXI.

Esta institución, producto "netamente mexicano"<sup>10</sup>, fue creada oficialmente cuando prácticamente la segunda misión cultural ya estaba en marcha, operando en la zona de Cuernavaca, Morelos. Se dice que fue creada para substituir a las Casas del Pueblo que habían pretendido ser centros de educación escolar y extraescolar que recibían niños y adultos de ambos sexos para enseñarles oficios, industrias, educación física y artesanías. Parece ser que las Casas del Pueblo no lograron nunca la aceptación como centros culturales, sobre todo por parte de la población de origen indígena, ya que se trataba de instituciones ajenas totalmente a la forma de ser de dicha población.

La Escuela Rural, en cambio, no se creó con el enfoque de centro cultural, sino que se estableció en planteles distribuidos dentro de las mismas comunidades campesinas; planteles atendidos por los ya legendarios *maestros rurales*, quienes recibían capacitación y coordinación por parte de los misioneros culturales.

Los objetivos de la Escuela Rural, eran:

- Mejoramiento de las condiciones sanitarias y de la economía rural.
- Mejoramiento de las condiciones del hogar y de la vida doméstica.
- Desarrollo de actividades recreativas y culturales.
- Reforma progresiva de las comunidades rurales<sup>11</sup>.

(10) Gonzalo Aguirre Beltrán, Introducción a: Julio de la Fuente, Educación, antropología y desarrollo de la comunidad, 6.

(11) Juan Comas, La antropología social aplicada en México, 73.

Para cumplir con estos objetivos, la formación del maestro rural comprendía los siguientes aspectos: curtiduría, jabonería y perfumería, agricultura, ganadería, canto, educación física, pequeña industria, economía doméstica, higiene, organización escolar y técnicas de enseñanza <sup>12</sup>. El programa estaba basado en cuatro premisas fundamentales de la *civilización*:

- Conocimiento y dominio de los factores que conservan la vida y promueven la buena salud.
- Conocimiento práctico de todo aquello que eleva y dignifica la vida doméstica.
- Conocimiento y dominio del medio físico agrícola.
- Conocimiento y ejercicio de cuanto promueve la recreación material y espiritual <sup>13</sup>.

Las escuelas rurales brotaron por toda la República, siempre bajo la coordinación de las misiones culturales, que también siguieron adelante: Puebla, Iguala, Colima, Mazatlán, Hermosillo, Monterrey, Pachuca, San Luis Potosí, Aguascalientes, La Paz, Tepehuanes (Dgo.), Tepic, Yolomécatl (Oax.), Puebla, etc. Y siguieron adelante con su acción integradora, redentora del indio, a pesar de que en los círculos oficiales era sabido que las comunidades indígenas eran distintas de las de los mestizos aunque vivieran en similares condiciones<sup>14</sup>.

En esta ansia por "mexicanizar" cuanto antes al indio, en este afán por hacerlo parecer igual que a cualquier mestizo por el solo expediente de asistir a una misma escuela, los resultados producidos por la *Escuela Rural Mexicana* en zonas indí

(12) Augusto Santiago Sierra, Las misiones culturales, 17.

(13) Moisés Sáenz, "La Escuela Rural", En: Juan Comas, O. C., 129.

(14) Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas, Memoria, VI.

genas, no fueron al parecer, todo lo satisfactorios que se esperaba. Aunque nunca faltaron comentarios llenos de elogios al respecto <sup>15</sup>, apareció como evidente que la barrera del idioma - impidió que la escuela rural diera todos los frutos deseados de ella, y presa de las contradicciones que la situación generaba, "...el mismo maestro rural desilusionado, algunas veces despreciado y perseguido, comenzó a dudar de la igualdad mental y racial del indio, si es que nunca lo había creído<sup>16</sup>".

Al maestro rural se le había enseñado "...que era -- obligación suya respetar la cultura indígena, de la cual forma parte el idioma y el traje llamados autóctonos, y recibió al -- mismo tiempo la consigna de destruir ambos<sup>17</sup>". Como resultado de esto "...el maestro terminó encerrándose en los muros de la escuela {...} abriéndose más que cerrándose, la división que -- existía entre ésta y la comunidad<sup>18</sup>".

No obstante, a fines de 1926, existían ya unas seis -- mil escuelas rurales sostenidas por el Estado, y otras mil ocho --cientas más apoyadas por iniciativa de particulares.

- (15) El antropólogo Juan Comas, manifestó: "Es evidente que {tanto la Escuela Rural como las Misiones Culturales} fueron planeadas para fijar el -- alcance que debe darse al proceso de aculturación e integración. En la historia de la antropología social aplicada en nuestro país, debe reconocerse a la escuela rural para regiones indígenas y a las misiones culturales su bien ganado papel de pioneras en esas lides". En: O. C., 75. {El subrayado es mío}.
- (16) Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas, Memoria, IX.
- (17) Julio de la Fuente, Educación, antropología y desarrollo de la comunidad, 47.
- (18) Ibidem, 70.

Moisés Sáenz, ferviente impulsor de las misiones culturales en un principio, pronunció en 1928 un discurso<sup>19</sup> haciendo un llamado de atención hacia la realidad de las escuelas rurales, que según él, representaban "las migajas del banquete escolar de las ciudades", ya que eran de organización incompleta en la mayoría de los casos, y estaban mal atendidas, cuando que habían sido el producto del ideal revolucionario del 1910 por - dar educación a la gran masa campesina, ideal que no pudo zafar se sin embargo, del esquema de las escuelas de *peon es nada* de la época de don Porfirio.

Todavía más amargas resultan las palabras que el maestro Sáenz dejara escritas en su diario de campo en 1932, cuando se encontraba en tierra purépecha, dirigiendo el *Proyecto Carapan*<sup>20</sup>:

"Las escuelas { rurales } no me merecen ni siquiera el mote despectivo de 'escuelas de leer, escribir y contar', pues el aprovechamiento que de estas artes fundamentales observamos es casi nulo. Todos aquellos atributos que solemos asociar con los miles de escuelas rurales fundadas por la Revolución, están ausentes {...} Tan general es la falla y tan inexplicable, que he llegado a preguntarme si al definir la Escuela Rural, no habremos sido víctimas de algún miraje de idealismo. Los planteles {...} distan mucho de estar socializados; no tienen anexos para el desarrollo de aquellas ocupaciones que tornen activa la enseñanza; los maestros son indiferentes y apáticos; los niños andan sucios hasta dar asco {...} ; no hay horarios ni orden en lo que se hace. La asistencia es irregular. Los edificios, aceptables en sí, no se aprovechan debidamente; están sucios y dilapidados. Hay escuelas junto a la cárcel; otras donde los niños se la pasan en el portal porque las piezas que debieran ser utilizadas como aulas, sirven de habitación para el maestro".

(19) Moisés Sáenz, "La escuela rural", En: Juan Comas, *O. C.*, 105.

(20) Moisés Sáenz, *Carapan. Bosquejo de una experiencia*, 37.

Como resultado de un enfoque diferente de la educación indígena, se creó la *Casa del Estudiante Indígena* en la Ciudad de México, que inició labores en febrero de 1926 con 198 alumnos varones entre 14 y 18 años de edad, pertenecientes a 27 grupos étnicos distintos de 21 Estados. Diecinueve de estos muchos hablaban nada más su lengua, cuarenta eran bilingües, y había treinta y uno que hablaban castellano exclusivamente. Menos de la mitad llegaban apenas a una escolaridad de segundo grado de primaria<sup>21</sup>.

El objetivo de la Casa del Estudiante Indígena era el de "...anular la distancia evolutiva que separa a los indios de la época actual, transformando su mentalidad, tendencia y costumbres, para sumarlos a la vida civilizada moderna (...) incorporándolos íntegramente a la comunidad social mexicana"<sup>22</sup>.

La Casa fue transformada en *Escuela Normal Rural* después de seis años de fracaso, en 1933. Los jóvenes indígenas, una vez inmersos en el proceso, en vez de volver a sus comunidades a realizar actividades tendientes a lograr el cambio y el desarrollo de las mismas, se integraron a la forma de vida de la ciudad, o simplemente volvieron a sus lugares de origen, pero no emprendieron ningún trabajo de tipo social.

A diferencia de la Escuela Rural y de las Misiones Culturales que fueron aportaciones auténticamente mexicanas, la Casa del Estudiante Indígena surgió como una imitación de las -

(21) Ramón Hernández López, Acción educativa en las áreas indígenas, 9.

(22) Gonzalo Aguirre Beltrán, citado En: Severo Hernández Hernández, "Alberques productivos. Una alternativa de educación en el medio indígena", 2. (Fotocopiado).

escuelas para indios de los Estados Unidos<sup>23</sup>, y pese a su evidente fracaso, la experiencia sirvió para comprobar tres cosas que en la actualidad se dan por obvias:

- 1.- que la capacidad intelectual del indio en comparación con la del mestizo rural mexicano no tiene que ver con cuestiones genéticas sino culturales;
- 2.- que el indio adolescente se desarraiga fácilmente al vivir en el medio urbano;
- 3.- que si regresa a su comunidad, otra vez es absorbido por la cultura de su grupo, sobre todo si quiere ser aceptado nuevamente<sup>24</sup>.

Anteriormente, todos los estudios hechos sobre los grupos étnicos habían partido de un marco teórico más propio de la antropología física que de la antropología social. Es así como entre los dedicados al indigenismo durante las tres primeras décadas del siglo, es común encontrar referencias a la *raza indígena*, y no pocas investigaciones que buscaban en la genética y en los rasgos raciales, la explicación de las condiciones de vida de los llamados "indios".

Manuel Gamio, una de las figuras más sobresalientes de aquella época en lo que a indigenismo se refiere, proponía un estudio completo interdisciplinario de la *raza indígena*, con la antropología como eje, para determinar el pleno conocimiento de los grupos indios y luego pasar a legalizar constitucionalmente las medidas necesarias para que los indios se incorporaran a la nación "civilizada". En su opinión, para que esto fue

(23) Gonzalo Aguirre Beltrán, Introducción a: Julio de la Fuente, Educación, antropología y desarrollo de la comunidad, 6.

(24) Idem.

ra posible se necesitaba la intervención de las agencias gubernamentales, ya que pensaba al indígena incapaz de incorporarse de golpe a la civilización moderna: "...así como el niño no puede transformarse en adulto de la noche a la mañana; esto es obvio y no requiere discusión<sup>25</sup>", decía el maestro.

Gamio fue fundador y director de la *Dirección de Antropología* perteneciente a la *Secretaría de Agricultura y Fomento*, de 1917 a 1925, año en que fue suprimida. De 1920 a 1925 dirigió la revista "*Ethnos*", que publicaba estudios sobre los grupos indígenas para lograr su desarrollo moral, económico y artístico. Este indigenista siempre dio por sentada la capacidad intelectual del indio como comparable a la de cualquier otra raza, y propuso la implantación de un *plan de educación integral* inspirado en los modelos educativos de la Francia y la Alemania de principios del siglo XIX, para ser observado por toda la población del país, y justamente hace hincapié en que la heterogeneidad étnica y cultural del país es un obstáculo para su desarrollo conjunto, por lo que propone la *incorporación* de los indígenas a la vida nacional para que "...esas fuerzas hoy ocultas latentes en el país (...) se transformen en energías dinámicas... {de tal manera que} ...comience a fortalecerse el verdadero sentimiento de nacionalidad<sup>26</sup>".

Gamio comprobó a través de su experiencia de trabajo antropológico en el Valle de Teotihuacan, que la práctica de la sola alfabetización no conducía muy lejos al indígena, ya que -

(25) Manuel Gamio, "Antología", En: Juan Comas, O. C., 144.

(26) Manuel Gamio, "La educación integral", En: Isidro Castillo, *Indigenistas de México*, 144.

la carencia de materiales de lectura, libros y diversas publicaciones, no permitía la práctica de la lecto-escritura, y mucho menos la adquisición de conocimientos a través de la lectura. Así pues, proponía una reorganización total del sistema educativo nacional partiendo de acciones tales como:

- aumentar los fondos de la Universidad para mejorar la preparación de maestros y profesionistas en general;
- apertura de centros de investigación científica sostenidos por donativos, al estilo de las fundaciones Rockefeller, el Pasteur Institute, Etc;
- fomento de material de lectura barato, ameno, práctico y útil <sup>27</sup>.

Con respecto a la educación rural, Gamio proponía concretamente dos cosas: horarios escolares de acuerdo a las necesidades de trabajo de los niños campesinos, y la enseñanza de conocimientos prácticos para el aprovechamiento de los recursos naturales de la región, a la par de materias teóricas como aritmética, geometría, lectura, escritura, etcétera. Estas propuestas encontraron su eco al cristalizar el experimento nacional de la Escuela Rural.

Parece ser que alrededor de 1932, los programas educativos entraron en una etapa de receso en comparación con la pujanza que habían tenido con Vasconcelos y luego con su sucesor, el Dr. Puig de Casauranc. El nuevo secretario de educación, -- Lic. Narciso Bassols, carecía del apoyo popular con que los -- otros ministros habían contado, y el propio presidente de la República, Pascual Ortiz Rubio, tampoco lo podía apoyar dada su im

(27) Manuel Gamio, Forjando Patria, 160.

popularidad <sup>28</sup>. Sin embargo, dentro de este clima de apatía, - con seguridad acentuado por los efectos de la depresión económica de 1929, se empezó a gestar un nuevo proyecto que arrojaría mucha luz sobre el indigenismo, y especialmente, sobre la concepción que hasta la fecha se había tenido respecto de la educación para los indígenas.

*La Estación Experimental de Incorporación del Indio* - tuvo su sede en Carapan, Michoacán; zona netamente indígena en aquel entonces (1932), pero con algunas comunidades ya en proceso de amestización. El proyecto, fuertemente apoyado por el entonces gobernador del Estado de Michoacán, Gral. Lázaro Cárdenas, abarcaba la región de la *Cañada de los Once Pueblos*, y fue puesto en marcha por iniciativa y bajo la dirección del Profr. Moisés Sáenz, quien precisamente se hizo cargo de este proyecto al renunciar a su puesto como subsecretario de educación debido a problemas surgidos con el ministro Bassols.

Con la coordinación de la Secretaría de Educación Pública, de la Secretaría de Agricultura y de la Secretaría de la Economía Nacional, la así llamada *Estación Experimental*, comenzó a funcionar en junio de 1932, bajo la guía de Sáenz, quien fuertemente decepcionado de los resultados de la Escuela Rural, se propuso investigar las causas del fracaso y proponer nuevas opciones para la atención educativa de las comunidades indígenas:

"Carapan pretende desarrollar estudios e investigaciones de antropología social, para cerciorarse de las realidades del medio indígena y de los fenómenos que operan en el proceso de asimila --

(28) Isidro Castillo, Prólogo a: Moisés Sáenz, Carapan. Bosquejo de una experiencia, XX.

ción de la población aborigen al medio mexicano <sup>29</sup> ".

Además, en Carapan se buscaba encontrar los procedimientos más idóneos para lograr la pronta incorporación del indio a la entidad nacional "...dentro del criterio de estima de los valores culturales y espirituales del indio <sup>30</sup> ".

El proyecto también pretendía evaluar los métodos y procedimientos empleados por las agencias del gobierno, tales como escuelas, organizaciones agrarias, etcétera.

El espíritu que animaba a Carapan, no era diferente de aquel que inspirara a las misiones culturales:

"Teníamos ambición científica, indudablemente, pero más que todo, nos inspiraba esa emoción social que ha inflamado a tantos mexicanos después de la Revolución. Eramos apóstoles y misioneros en la nueva cruzada para integrar a México. Nos dolía el predicamento del indio y deseábamos aliviarlo (...) -- Queríamos, por otra parte, hacer que la idea revolucionaria (...) llenase ampliamente toda la faz de la tierra y penetrase hasta los más apartados rincones, allí donde alienta todavía el alma vernácula y donde muchas veces se atrincheran la explotación y el atropello <sup>31</sup> ".

A pesar de su efimeridad, el proyecto de Carapan permitió a Sáenz sacar algunas conclusiones y proposiciones, encaminadas hacia la creación de un organismo que coordinara a todas las agencias del gobierno que tuvieran contacto con el medio indígena. En suma, Moisés Sáenz se percató de que independientemente de que los campesinos indios vivieran en condicio-

(29) Moisés Sáenz. O. C., 21.

(30) Ibíd., 22.

(31) Ibíd., 20.

nes similares a las de los campesinos mestizos, los problemas - que enfrentaban aquéllos, tenían que ser vistos y tratados des\_ de una óptica particular. La estrecha convivencia con los puré\_ pechas de la Cañada de los Once Pueblos durante los siete meses que estuvo al frente del Proyecto Carapan, permitió a Sáenz con\_ templar otra perspectiva tanto de lo que significaba un grupo - étnico en particular, como del tipo de atención educativa que - se requería para lograr su *integración* a la sociedad nacional. El maestro Sáenz opinaba que en vista de que México es un país de mexicanos y no de blancos e indios, era utópico querer "*in - dianizar*" al país; no estaba tampoco de acuerdo con la idea de preservar al indio como *indio*, ya que los indígenas ocupaban el más bajo estrato de la estructura social y económica del país, y no les convenía para nada seguir jugando su rol de "indios" - si ello les significaba miseria y explotación. Con su muy par\_ ticular y pintoresca manera de decir las cosas, el maestro --- Sáenz<sup>32</sup> afirma:

"En Carapan me di cuenta de que existen cuando menos tres Méxicos; el de asfalto, el del camino real y el de la vereda. Ciudadino y urbanizado el primero, campesino el segundo; indígena el último".

Moisés Sáenz rompió con la posición de los antropólo\_ gos que se ocupaban de investigaciones referentes a la raza y a la capacidad intelectual de los indígenas, y propuso estudios - de carácter sociológico y etnológico encaminados hacia la *cultu rización* del indio<sup>33</sup>, partiendo básicamente de tres conclusio\_ nes que obtuvo del Proyecto Carapan<sup>34</sup>:

(32) *Ibíd.*, 179.

(33) Juan Comas, *La antropología social aplicada en México*, 28.

(34) Moisés Sáenz, *O. C.*, 173.

- que la educación por sí sola no puede constituir un factor de cambio en las comunidades indígenas,
- que el llamado *problema indígena* es producto del aislamiento de las comunidades indias al quedar enteramente a merced de los caciques locales,
- que el país seguía desintegrado, formado por una gran variedad de grupos indígenas, a los que era necesario *mexicanizar* cuanto antes.

Si anteriormente, intelectuales como Gamio veían en la "raza indígena" un lastre para el desarrollo del país, el indigenismo que empezó a gestarse durante la década de los años treinta se caracterizó por enfocar los problemas del indio a través de la lente de la antropología social y de la etnología, y por considerar a los indígenas como grupos de personas con lenguas y culturas diferentes, que pese a todo el respeto y admiración de que debían ser objeto, tenían que ser integrados al proceso de desarrollo de la nación mexicana. Y para que de una vez por todas se llevara a cabo este proceso "mexicanizador", se fundó con Cárdenas -vehemente indigenista- como Presidente de la República, el organismo encargado de coordinar a todas las agencias gubernamentales que tuvieran que ver con el medio indígena: *el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas*.

Me atrevo a decir que fue en este momento, que el indigenismo a gran escala, comenzó a dar sus primeros pasos.

## 1.2. El Indigenismo Institucionalizado.

Durante los seis años que Lázaro Cárdenas ocupó la - Presidencia de la República, el indigenismo se desarrolló como nunca antes, en dos sentidos. Por un lado, la atención a los grupos indígenas se intensificó mediante la actuación de agen\_ cias especialmente creadas con tal fin; y por otro, dio lugar a la aparición de toda una clase especial de burócratas-investiga\_ dores que hasta la fecha vive gracias a la existencia de los -- descendientes directos de los que sobrevivieron al gran genoci\_ dio de la conquista, los llamados *indígenas*.

Es también a partir de entonces que el indigenismo ya no sería una cruzada emprendida por abnegados hombres de buenos sentimientos ni asunto de autodidactas improvisados, sino que - para su acción, el indigenismo se apoyaría en la ciencia, y en especial en la antropología social para determinar por igual ne\_ cesidades y soluciones de los grupos indígenas: "...para ello, las instituciones cuentan con indigenistas profesionales, todos ellos sólidamente instalados en el aparato burocrático estatal<sup>35</sup>".

Al decir irónico de un antropólogo<sup>36</sup>, es a partir de entonces que "...la relación antropólogo-*indio* funciona como un estereotipo en la mente de muchos profanos y de no pocos cole\_ gas. El antropólogo investiga, planifica, manda y cobra; el *in\_ dio* informa, colabora, obedece. Él es el *objeto*, nosotros los taumaturgos del modelo, el desarrollo, la aculturación, la es\_ tructura y la revolución".

(35) Andrés Medina, "Los indios", En: 7 ensayos sobre indigenismo, 19.

(36) Félix Báez-Jorge, "Indigenismo e impugnación" En: 7 ensayos sobre indi\_ genismo, 51.

Como parte de un plan global para reivindicar al indígena, llegó a México en el año de 1935, Cameron Townsend y su *Instituto Lingüístico de Verano*, invitado por el Gobierno de la República para realizar estudios lingüísticos sobre los idiomas "aborígenes" y elaborar vocabularios, gramáticas, textos, etcétera, en esas lenguas. Esta labor de carácter científico, estaba unida a diversos programas educativos, de higiene, de salud, y de mejoramiento agrícola<sup>37</sup>. Paradójicamente, en el sexenio de la *educación socialista*, el Instituto Lingüístico de Verano comenzó con su labor evangelizadora entre diversos grupos indígenas, traduciendo la Biblia a las lenguas nativas, y difundiendo la moral del trabajo honrado y de la voluntad de Dios. En aquel momento, sin embargo, el ejército de misioneros-lingüistas estadounidenses, representaba la única posibilidad para comenzar con el estudio de las lenguas indígenas, que hasta entonces habían sido consideradas popularmente como *dialectos*, carentes de gramática, de ortografía, y por ende, no susceptibles de ser escritas. Las cartillas elaboradas por el Lingüístico de Verano sirvieron al menos para demostrar que estos argumentos no eran más que prejuicios de carácter racista, y que las lenguas indígenas sí se podían escribir. Este aspecto fue ampliamente tratado cuatro años después en la *Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas*, celebrada en Pátzcuaro, Michoacán, de cuyas conclusiones salió la recomendación de alfabetizar a los indígenas a partir de su *lengua materna*.

En el año de 1936, se creó el *Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas* para coordinar y orientar las acciones de las diversas dependencias del gobierno relacionadas con el medio indígena. El Departamento pretendía plantear y cubrir las

(37) Juan Comas, *Q.C.*, 34.

necesidades reales de los indígenas "...en vez de ser una dependencia alejada de la realidad y preocupada por el trámite - como necesidad superior... (por otro lado, debería alejarse) - ...de cualquier propósito que pretendiera orientar sus actividades hacia la mera especulación científica, pues sin desconocer la importancia que tiene la investigación doctrinal de la vida indígena con fines sociológicos, etnográficos o antropológicos, el Gobierno Federal no considera que el organismo (...) sea llamado a cumplir una misión de orden científico<sup>38</sup>".

El Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas tuvo -- una efímera existencia dentro de un medio demasiado burocratizado como para poder cumplir con la función coordinadora que se había propuesto. Según Juan Comas<sup>39</sup> el Departamento nunca contó con presupuesto suficiente, además de que las agencias de las -- diversas dependencias se negaban con frecuencia a colaborar bajo cualquier pretexto. Al carecer de un carácter administrativo, el Departamento, creado especialmente para atender en forma directa y desburocratizada al indígena, fue suprimido en 1946, ya que "...por circunstancias oficiales no pudo cumplir con las labores a él encomendadas<sup>40</sup>".

El año de 1939 marca la aparición de cuatro instituciones y de un proyecto, altamente significativos para el futuro del indigenismo en México. Por principio de cuentas, Alfonso Caso funda la *Escuela*, el *Instituto* y la *Sociedad de Antropología*; instituciones que dieron acogida a estudiosos, autodidac

(38) Lázaro Cárdenas, "Preámbulo al decreto de la creación del Departamento -- Autónomo de Asuntos Indígenas", En: Juan Comas, *O. C.*, 36.

(39) Juan Comas, *O. C.*, 39.

(40) *Idem.*

tas y científicos extranjeros de la talla de Kirchhoff, Swadesh, Malinowsky, Weitlaner, Boas, Comas, Etcétera; todos ellos muy reconocidos todavía por los antropólogos, etnólogos, arqueólogos y lingüistas actuales. Ellos formaron a las primeras generaciones de antropólogos profesionales mexicanos, en sus varias especialidades.

La fundación de la *Escuela Nacional de Antropología* - en especial, significó un hecho relevante, ya que era -y todavía es- la institución encargada de producir antropólogos nacionales. De esta forma el país pudo dejar de depender de colegas extranjeros.

También en 1939 se crearon los *Internados Indígenas*, para substituir en cierta medida a la *Casa del Estudiante Indígena* de los años veinte, y aunque pretendieron ser la respuesta a las necesidades educativas de los indios dentro de sus mismas regiones, los resultados fueron también poco alentadores.

Los internados, aceptaban por igual a niños indios y a niños mestizos para que recibieran educación primaria. Los contenidos de esta educación eran los mismos que se utilizaban en las escuelas urbanas, y los maestros, pertenecían al Sistema Federal de Educación, por lo que las clases se impartían totalmente en castellano. La disciplina era de tipo militar y los niños debían permanecer de tiempo completo (menos en vacaciones) en calidad de internos.

Uno de los premios consistía precisamente en dejar -- los fines de semana el internado para ir a la casa de los padres a convivir con la familia. Pero esto era posible solamente si los alumnos habían observado conducta ejemplar y si ha --

bían obtenido buenas calificaciones. Como los niños indígenas generalmente desconocían el idioma oficial, su aprovechamiento era deficiente, lo que aunado a la discriminación de que eran objeto por parte de los niños mestizos y de los mismos maestros, terminaba por marcar a la población indígena de los internados como de menor capacidad para las actividades intelectuales. En este estado de cosas, era común que la mayoría de los niños indígenas permanecieran internos durante los fines de semana, mientras sus compañeros mestizos los pasaban en sus casas.

" Todas estas condiciones influían negativamente en los niños indios, quienes se avergonzaban de su lengua y costumbres, y se encontraban totalmente desorientados al final de la primaria - {...} con expectativas hacia un mundo inalcanzable y confuso, ajeno al suyo propio<sup>41</sup> ".

Ese mismo año (1939), el *Proyecto Tarasco* demostró -- con creces que el bajo rendimiento de los niños indígenas no tenía que ver con una baja capacidad intelectual. Surgido de la *Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas*, el proyecto, dirigido por Mauricio Swadesh, significó el primer intento por formar maestros de educación básica de extracción indígena. Fue así - como veinte jóvenes purépechas fueron capacitados para alfabetizar y para impartir conocimientos básicos, con un plan parecido al de las escuelas rurales, pero con la diferencia de que todo lo enseñarían en su lengua materna, el *porhé*.

Existen testimonios de personas que participaron en - el *Proyecto Tarasco*<sup>42</sup> que aún viven o que dejaron por escrito - sus experiencias, y que cuentan que los salones de clase de es -

(41) Severo Hernández Hernández, "Albergues productivos: una alternativa de educación en el medio indígena", 4. (Material fotocopiado).

(42) Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas, Memoria, Introducción.

tos veinte maestros purépechas estaban colmados de alumnos que aprendieron entre otras cosas, a escribir fluidamente y en poco tiempo, en su propia lengua materna, a diferencia de lo que pasaba en las escuelas rurales y en los internados indígenas. Sin embargo, el proyecto, debido al momento histórico y a la tendencia del gobierno que lo puso en marcha, no planteó, o -- por lo menos no llevó a la práctica, la utilización de la lengua materna en todo el proceso escolarizado de los niños indígenas, con el agravante de que solamente funcionó por dos años.

Moisés Sáenz continuó con su labor indigenista durante el sexenio de Cárdenas, y en 1940 promovió el *Primer Congreso Indigenista Interamericano*, en el que intervino en calidad de Secretario General. Este congreso, llevado a cabo en Pátzcuaro, Michoacán, sirvió para sentar las bases de lo que más tarde sería el *Instituto Indigenista Interamericano*, y también tuvo que ver con la creación de un instituto nacional dedicado exclusivamente a la atención de los grupos indígenas de México, que no fue fundado sino ocho años después.

En opinión de Julio de la Fuente<sup>43</sup>, el Primer Congreso Indigenista Interamericano sentó algunas bases teóricas para dar a la educación indígena normas apropiadas: "la educación indígena debe tener en cuenta la cultura y personalidad del educando, el respeto a su dignidad, sensibilidad, intereses, hábitos, y manifestaciones típicas de su cultura".

Desde entonces, se empezó a hablar de la necesidad de una educación escolarizada *bilingüe*, ya que casi veinte años de

(43) Julio de la Fuente, Educación, antropología y desarrollo de la comunidad, 96.

experiencia habían demostrado que la Escuela Rural Mexicana no había tenido éxito en las comunidades indígenas. El mismo Julio de la Fuente señaló los principales problemas a este respecto<sup>44</sup>:

1. Ausencia de tradición escolar entre los diferentes grupos indígenas.
2. Diversidad de niveles culturales en las comunidades indígenas.
3. Existencia de población dispersa dentro de las comunidades.
4. Patrones de organización social que imponen trabajo obligatorio a los niños desde muy temprana edad.
5. Estructura política de las comunidades que incluye cargos ceremoniales para ser desempeñados por los menores.
6. Desfasamiento entre la escuela y los ciclos agrícolas.

El autor es de la opinión de que las escuelas rurales fracasaron en gran parte, por no haber tenido en cuenta estos seis puntos, además del hecho de que el maestro rural no hablaba en todos los casos, la lengua de los educandos. Resultan elocuentes sus palabras refiriéndose al fracaso del maestro rural<sup>45</sup>:

"Si el educando tartamudea, equivoca las representaciones de los sonidos que habla, memoriza, no comprende lo que lee ni lo que oye, aprende superficialmente, adquiere complejos indeseables, y fracasa, y si la escuela rural indígena fracasa, según la opinión general, les es más fácil arrojar la culpabilidad al maestro, que buscar la motivación de tales resultados en una situa\_

(44) Ibidem, 51.

(45) Ibidem, 44.

ción intercultural y social y en buena medida, en un método de eficiente".

A diferencia de Moisés Sáenz que veía los detalles particulares en los que había fallado la Escuela Rural, Julio de la Fuente estaba seguro de que la educación para los indígenas debía ser replanteada totalmente, y no concebía que fuera posible mejorar las escuelas rurales; antes bien, propugnaba por su desaparición para dar lugar a otro tipo de institución y a otra clase de maestro.

Las condiciones económicas y sociales del país seguían avanzando, mientras Europa se debatía en la Segunda Guerra Mundial. Pero del Viejo Continente no solamente llegaban noticias de desastre; también llegaban los ecos del movimiento nacional-socialista de Alemania e Italia, y de los avances del socialismo en la Unión Soviética, a sólo tres décadas de su Revolución de Octubre.

Los intelectuales mexicanos estaban abiertos al pensamiento y a los movimientos sociales que tenían lugar en Europa, de tal forma que en una conferencia de una serie patrocinadas por la Secretaría de Educación Pública, Miguel Othón de Mendizábal hizo mención del método seguido por los frailes para educar a los indios, y destacó la relevancia de la "formidable empresa pedagógica" que cuatro siglos después, siguiendo el mismo método, estaba realizando la Unión Soviética con su política de las pequeñas nacionalidades<sup>46</sup>.

(46) Miguel Othón de Mendizábal, "Problema social de las lenguas indígenas", En: Obras Completas, Tomo IV, 180.

Miguel Othón de Mendizábal proponía el trabajo conjunto de filólogos, lingüistas y pedagogos -nacionales y extranjeros- para poner en marcha en México un plan semejante al de la URSS, y pensando en los grupos indígenas como en *pequeñas nacionalidades*, "...promover (...) el conocimiento más amplio posible de su propio lenguaje, valiéndose de los primeros grados -- sin desatender, la enseñanza del español, que deberá ser, como antaño lo fue el náhuatl, la *lingua franca* para todos los habitantes de México"<sup>47</sup>, (y agrega:) "No se me escapan a mí, ni se le escapan a nadie, las dificultades técnicas y económicas -- así como las resistencias políticas y sociales que una transformación pedagógica de tal magnitud, implicaría en México"<sup>48</sup>.

Esta idea de educación bilingüe, no encontró respuesta dentro del sexenio que más fuertemente apoyó la causa indigenista. Una cosa era reivindicar al indio, y otra muy diferente -- oficializar su lengua materna; mucho menos pudo ser aceptada la idea de las *pequeñas nacionalidades*, cuando que la bandera política del México postrevolucionario seguía siendo la de *la integración y la unificación nacionales* como contrapartida del imperialismo y de la diversidad territorial.

Otra propuesta de Othón de Mendizábal que no sería tomada en cuenta sino hasta el año de 1948, cuando se fundó el -- *Instituto Nacional Indigenista*, era la de establecer convenios entre el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas y otras dependencias, siempre y cuando el Departamento fungiera como ejecutor de las acciones a través de personal egresado de la Escuela de Antropología, que en aquel entonces (1941) pertenecía a -

(47) *Ibidem*, 179.

(48) *Ibidem*, 181.

la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas del Instituto Politécnico Nacional.

El conocimiento que Othón de Mendizábal tenía sobre las minorías nacionales de la URSS, y su inquietud por implantar una educación escolarizada para los indígenas en su propia lengua materna, estaba basada en su enfoque particular del llamado *problema indígena*, que a su parecer se debía muy principalmente a la trayectoria económica que el país había seguido, encaminada hacia el modo de producción capitalista. Así, consideraba que el sistema socio-económico imperante era el trasfondo de la marginación y la miseria de los grupos indígenas.

Según Juan Comas<sup>49</sup>, debido a la gran resonancia que obtuvo el Proyecto Tarasco en toda la América Latina, y a la presión que ejercieron algunos indigenistas notables como los anteriormente mencionados, la Secretaría de Educación Pública conformó el *Consejo de Lenguas Indígenas* en el año de 1944, para que formulase un *Plan de Alfabetización en Lengua Materna*, dirigido a niños indígenas monolingües de cuatro grupos mayoritarios: nahua, otomí, maya y purépecha.

Paradójicamente, el 21 de agosto de ese mismo año, se promulgaba una nueva Ley sobre *castellanización*<sup>50</sup>:

"En vista de la importancia de cada uno de los grupos indígenas que habitan el territorio nacional y del predominio que en ellos tiene su idioma nativo, la Secretaría de Educación Pública, de acuerdo con el Departamento de Asuntos Indígenas, determinará los procedimientos técnicos adecuados e imprimirá las cartillas bilingües que fueren necesarias para llevar a cabo una labor de

(49) Juan Comas, *O. C.*, 42.

(50) Campaña contra el analfabetismo, Ley del 21 de Agosto de 1944, Artículo 14, En: Juan Comas, *O. C.*,

enseñanza del español realizada en aquellos grupos por brigadas de instructores especiales, capacitados merced a cursos intensivos de adiestramiento".

No obstante, durante toda la década de los años cuarenta, se dejaron sentir ciertos cambios de actitud dentro de los círculos oficiales respecto de los grupos indígenas. Así por ejemplo, lo demuestran las siguientes palabras, dichas por Jaime Torres Bodet, quien fuera Secretario de Educación y un ferviente impulsor de la alfabetización:

"La unificación nacional no será posible a menos que se reconociera definitivamente el pluralismo cultural mexicano y el derecho igual por parte de cada uno de los grupos indígenas a estar representados en el material educativo<sup>51</sup>".

En el mes de mayo de 1945, la Secretaría de Educación Pública estableció el *Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas* para llevar a cabo un plan de alfabetización en lenguas vernáculas, y para lo cual fueron adiestrados instructores especiales que a su vez capacitarían a los maestros rurales. Como parte de este plan, se imprimieron cartillas bilingües que nunca llegaron a ser utilizadas.

Al cambio de sexenio, el Instituto tomó el nombre de *Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües*, y aunque según Juan Comas<sup>52</sup>, desarrolló una valiosa labor; por causas y razones que han quedado tras los oscuros movimientos --

(51) Jaime Torres Bodet, citado En: Natalio Hernández Hernández, "Los indígenas frente a la educación bilingüe-bicultural", En: Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües (ANPIBAC), I Seminario de educación bilingüe-bicultural, s/p. (Material fotocopiado).

(52) Juan Comas, O. C., 43.

sexenales, el Instituto dejó de funcionar en 1948.

En 1946 desaparece el Departamento de Asuntos Indígenas para convertirse en la *Dirección General de Asuntos Indígenas*, dependiente de la *Subsecretaría de Asuntos Culturales* de la SEP. Esta Dirección General se encargó de varios proyectos:

- Unidades regionales de promoción económico-social y cultural indígena.
- Comunidades dirigidas de promoción indígena.
- Internados Indígenas.
- Brigadas de mejoramiento.
- Centros de alfabetización.
- Procuradurías para la defensa de los indígenas<sup>53</sup>.

Algunos de estos proyectos fueron continuados hasta el año de 1963.

En realidad, los gobiernos que siguieron al de Cárdenas, no hicieron más que tratar de continuar -aunque con menos apoyo- los proyectos de la que fuera época dorada del indigenismo, aunque claro, tratando de imprimirles su propio sello -sexenal. Puede decirse que a partir de la creación del *Instituto Nacional Indigenista* en 1948, comenzó una nueva etapa para el indigenismo: finalmente, las propuestas de los indigenistas de viejo cuño cristalizaban en la creación de la institución indigenista por excelencia, con carácter ejecutivo y normativo, - que llevaría a cabo la coordinación de las acciones de los di-

(53) *Ibidem*, 41.

ferentes organismos federales y de los estados, y la administración de los fondos destinados a cubrir los proyectos orientados hacia las comunidades indígenas.

La Ley que creó al Instituto Nacional Indigenista -- fue publicada en el Diario Oficial el 4 de diciembre de 1948, y dice así en su Artículo Segundo<sup>54</sup>:

"El Instituto Nacional Indigenista desempeñará las siguientes -- funciones:

- I. Investigará los problemas relativos a los núcleos indígenas del país;
- II. Estudiará las medidas de mejoramiento que requieran esos núcleos indígenas;
- III. Promoverá ante el Ejecutivo Federal, la aprobación y aplicación de estas medidas;
- IV. Intervendrá en la realización de las medidas aprobadas, coordinando y dirigiendo, en su caso, la acción de los órganos gubernamentales competentes;
- V. Fungirá como cuerpo consultivo de las Instituciones oficiales y privadas, de las materias que, conforme a la presente Ley, son de su competencia;
- VI. Difundirá, cuando lo estime conveniente y por los medios adecuados, los resultados de sus investigaciones, estudios y -- promociones, y
- VII. Empezará aquellas obras de mejoramiento de las comunidades indígenas, que le encomiende el Ejecutivo, en coordinación -- con la Dirección General de Asuntos Indígenas."

En cuanto al aspecto educativo específicamente, el Instituto Nacional Indigenista se propuso como objetivos, los siguientes<sup>55</sup>:

(54) Instituto Nacional Indigenista, Memorias, Vol X: "Realidades y Proyectos", 177.

(55) Ibidem, 31.

1. Estudiar los patrones culturales de los grupos étnicos.
2. Inducir el cambio en las comunidades indígenas, mediante la implantación de la escuela y de sus proyecciones.
3. Utilizar a personal nativo como promotores o maestros.
4. Utilizar a personal nativo con ascendiente en su comunidad.
5. Enseñar en lengua materna como medio para la castellanización.
6. Lograr la participación de la comunidad en las labores de la escuela.

También en el año de 1948, la Dirección General de -- Asuntos Indígenas cambió su carácter para convertirse en la --- *Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar*, - que permanecería con este nombre hasta el año de 1971, encarga\_ da de la educación indígena.

De acuerdo a la teoría del *difusionismo* sostenida por el antropólogo Gonzalo Aguirre Beltrán, comenzaron a brotar en diferentes regiones indígenas de la República, las células de - difusión del Instituto, llamadas hasta la fecha, *Centros Coordi\_ nadores Indigenistas*. La teoría difusionista aplicada en las - regiones indígenas de México, partía del supuesto de que cada - Centro Coordinador (C.C.I.) haría en una zona indígena el efec\_ to de una piedra tirada en aguas tranquilas; es decir, que me\_ diante círculos concéntricos cada vez más alejados, cada C.C.I. propiciaría el desarrollo y la *aculturación* de las comunidades indígenas ubicadas en su radio de acción.

La primera de estas células difusionistas fue estable\_ cida en 1950 en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, donde, de acuerdo a los postulados del Instituto, se decidió formar un -- cuadro de muchachos de extracción *tzotzil* y *tzeltal*, bilingües,

que sirvieran como puente entre los técnicos del C.C.I. y la gente de las comunidades indígenas. A estos elementos se les dio el nombre de *promotores*.

Después del Proyecto Tarasco de 1939, ésta era la segunda ocasión que se intentaba actuar directamente sobre las comunidades indígenas mediante elementos extraídos de ellas mismas. Para la selección del personal que formaría esta primera generación de promotores, se tomaron en cuenta las opiniones de los indigenistas locales, de las autoridades regionales de educación, las de algunos maestros, y también las de los misioneros-lingüistas del Instituto Lingüístico de Verano, que se encontraban trabajando en esa región<sup>56</sup>. Prácticamente, fueron reclutados cincuenta aspirantes pertenecientes a siete municipios, más o menos bilingües (lengua indígena-castellano), más o menos alfabetas; muchos de ellos con estudios de primaria incompleta, y con edades que oscilaban entre los 18 y los 55 años. Corría el año de 1952.

En la opinión de Julio de la Fuente<sup>57</sup>, estos primeros promotores pertenecían a "...diferentes *status* sociales dentro de sus comunidades. La mayoría eran aculturados debido a la educación formal que habían recibido, pero todavía no estaban desclasados". Estos promotores atendían un grado preparatorio para que los niños pudieran pasar después a la escuela rural sabiendo elementos de español y de lecto-escritura. Algunos de ellos llegaron a atender grupos de primero y segundo grados en primarias incompletas ante la demanda tan grande de las comuni-

(56) Julio de la Fuente, Educación, antropología y desarrollo de la comunidad, 212.

(57) Ibíd., 122.

dades por tener escuelas y maestros de su misma cultura. Los promotores recibían capacitación en el Centro Coordinador, misma que incluía no solamente elementos pedagógicos, sino también aspectos de salubridad, conocimientos para colaborar en proyectos y campañas, y orientaciones para fungir como consejeros jurídicos de las comunidades<sup>58</sup>. De hecho, sus funciones incluían en rigor, servir como maestros de primeras letras, y *promover* el desarrollo de la comunidad.

En Guachochi, Chihuahua, en plena Sierra Tarahumara, se fundó otro de los primeros Centros Coordinadores Indigenistas, y precisamente en esta zona escarpada y de difícil acceso, surgiría otra de las instituciones más características del indigenismo incorporador, *el servicio de albergues*.

Este servicio, que actualmente se da en dos modalidades *-escuela albergue y albergue escolar-*, se estableció para atender a niños tarahumaras que asistían a la escuela rural y que debido a la lejanía y a lo difícil del terreno, no les era posible regresar todos los días a su casa. Llevaban consigo -- una provisión semanal de alimentos --que generalmente consistía en una bolsa con pinole-- y se quedaban a dormir junto con el profesor en el tapanco de la escuela. Los sábados, caminaban hasta la casa de sus padres, solamente para emprender el camino de regreso al día siguiente.

Ante esta situación, el Instituto Nacional Indigenista fundó los primeros albergues a través del C.C.I. de la Tarahumara, alrededor de 1961. Estos albergues estaban atendidos --

(58) Instituto Nacional Indigenista, *Memorias*, Vol. X: "Realidades y Proyectos", 32.

por una pareja de promotores y una cocinera, y ofrecían los servicios de alimentación y hospedaje a los niños, quienes acudían a recibir educación primaria a la escuela rural más cercana al albergue<sup>59</sup>.

En el año de 1963, la *Sexta Asamblea Nacional del Consejo Técnico de la Educación*, en sesión plenaria celebrada en el mes de noviembre, resolvió la creación del *Servicio de Promotores Culturales Bilingües*, que dependerían de la Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar de la Secretaría de Educación Pública. Esta resolución estuvo apoyada en parte, en las declaraciones de la UNESCO<sup>60</sup>, que fueron expuestas por especialistas en un Congreso Mundial celebrado en el año de 1951, y publicadas dos años más tarde en varias lenguas del mundo.

Puede decirse que el promotor cultural bilingüe representa el fruto y aspiración del indigenismo que siempre ha pugnado por la *integración del indígena*, ya que a partir de entonces basó su acción en jóvenes indios extraídos de sus comunidades para pasar a constituir, en teoría, "...la avanzada del indigenismo dentro de las mismas comunidades indígenas<sup>61</sup>".

(59) *Ibidem*, 33.

(60) "Todo niño nace dentro de un ambiente cultural propio; la lengua es a la vez, factor integrante y expresión de ese ambiente. Por eso, la adquisición de esa lengua (su lengua materna) es una parte del proceso mediante el cual el niño asimila el ambiente cultural; así se puede decir que esa lengua desempeña un papel importante en la formación de los primeros conceptos del niño. Un niño obligado a expresarse en una lengua que no es la suya a una edad en que todavía no tiene afianzada lo suficientemente su lengua materna, quizá no logre nunca expresarse adecuadamente." UNESCO, El empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza, 50.

(61) Andrés Medina, "Los indios", En: 7 ensayos sobre indigenismo, 19.

Se consideró a los promotores como los agentes de base para inducir el desarrollo en las comunidades indígenas, por medio del desempeño de funciones escolares y extraescolares; de tal suerte que se les confió una doble misión: la de maestros de escuela y la de promotores de las comunidades; ambas acciones tendientes -desde luego- a la integración de los indios al desarrollo nacional<sup>62</sup>.

Los promotores culturales bilingües dependientes de la SEP, empezaron sus funciones en 1964, que consistían en alfabetizar y castellanizar a los niños indígenas. Con tal fin se imprimieron cartillas bilingües, se crearon 600 plazas y se establecieron cuatro grandes zonas para dar inicio a esas promotorías<sup>63</sup>:

- zona náhuatl (de las Huastecas veracruzana e hidalguense, y de la Sierra de Puebla)
- zona otomí (del Valle del Mezquital)
- zona maya (abarcando toda la Península de Yucatán)
- zona mixteca (de la Alta y de la Costa)

En principio, las tareas que debían desempeñar estos promotores eran las mismas a las que se dedicaban los promotores formados por el Instituto Nacional Indigenista, que en resumen se concretaban, en cuanto al aspecto educativo, a enseñar la lengua nacional a los niños en edad escolar para que ingresaran cuanto antes a las escuelas rurales a cursar la primaria. De hecho, las promotorías fueron establecidas principalmente en

(62) Julio de la Fuente, O. C., 119.

(63) Consejo Nacional Técnico de la Educación, Memoria de la VI Asamblea Plenaria, En: Ramón Hernández López, Acción educativa en las áreas indígenas, 76.

comunidades *monolingües* en lengua indígena con el fin de castellanizarlas.

Algunos promotores de esta primera generación tuvieron la oportunidad de cursar estudios en la Escuela Normal y a raíz de este hecho, pasaron a ser *maestros bilingües*.

Hacia 1968, los promotores atendían el grado preparatorio (preescolar), el primero y segundo grados, y en ocasiones, los ya maestros bilingües se encargaban de tercero y cuarto grados. Los dos últimos grados de la primaria eran atendidos generalmente por maestros rurales o federales. Ya para entonces, la Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar había extendido el servicio de promotores a las regiones de Zongolica, Ver., Huauchinango y Tehuacán, Pue., Tenango de Doria y Huejutla, Hgo., y a Tamazunchale, S.L.P.

Por su parte, el Instituto Nacional Indigenista, que había continuado con la formación de sus propios promotores en los Centros Coordinadores, contaba con promotorías en Peto, -- Yuc., Mesa del Nayar, Nay., Tlapa, Gro., Pátzcuaro y Cherán, -- Mich., y Tetela de Ocampo, Pue.

Casi no se encuentran datos cualitativos acerca del trabajo de los primeros promotores culturales bilingües. Los informes de las instituciones se limitan -- como ya es costumbre -- a hacer desplegados inmensos de pirotecnia numérica que poco o nada nos dicen de la eficacia o del fracaso de los proyectos en el área educativa.

Julio de la Fuente <sup>64</sup>, refiriéndose a los primeros pro

(64) Julio de la Fuente, O. C., 127.

motores del Centro Coordinador de San Cristóbal de las Casas, - Chiapas., nos dice que del grupo inicial de 50 promotores, sólo quedaban 20 en 1964. Algunos de ellos fueron expulsados del -- servicio al no mostrar la ética profesional que se les había -- exigido en un principio, otros, no pudieron desarrollar la la\_ bor social que se les había encomendado, y algunos otros, renun\_ ciaron por su propia voluntad. Bien se puede suponer que los - promotores que habían sido formados en otros Centros Coordinado\_ res del INI se encontraban en similares circunstancias, aunque claro, desde el punto de vista de la antropología oficial, la - creación del Servicio de Promotores Culturales Bilingües repre\_ sentaba un gran logro a nivel político:

"Estamos pues en un momento decisivo. Por vez primera en escala nacional y con el firme propósito de darle cumplimiento en pla\_ zo brevísimo, se ha aprobado un plan científicamente elaborado para actuar de manera integral y coordinada en favor del desa\_ rrollo de las comunidades indígenas del país. Es el idea de -- Gamio hecho realidad después de 40 años<sup>65</sup>".

"Es muy satisfactorio comprobar que se aceptan ya definitivamen\_ te las normas que la UNESCO y el Consejo Económico y Social de la ONU habían recomendado hace años: la lengua materna se utili\_ zará siempre que sea posible en las campañas y clases de alfabe\_ tización<sup>66</sup>".

Paradójicamente, el país lleva ya casi 20 años de es\_ tar "en el momento decisivo" y de tener la firme intención de - observar las recomendaciones de la UNESCO respecto de que la - educación debe darse en la lengua materna de los alumnos. Si - bien es cierto que el surgimiento de un servicio escolarizado - especial para niños indígenas significó en su momento un adelan\_

(65) Juan Comas, O. C., 74.

(66) Ibíd., 70.

to dentro de la política educativa nacional, la realidad mostró ampliamente que se trató de un canto de victoria muy temprano: el promotor cultural bilingüe, producto de una sociedad y una formación académica que lo aculturaban, no contó ni con los elementos técnicos ni con la actitud política necesaria que le permitieran ser la punta de lanza para el desarrollo de un nuevo tipo de educación para los grupos étnicos, y tomó el rumbo de imitar en técnicas, actitud e idioma, a los maestros del sistema federal.

Los primeros promotores bilingües -según palabras de un elemento de las primeras generaciones- :

"...no teníamos consciencia del papel tan importante que representaba nuestro trabajo en nuestras comunidades de origen, y no por falta de capacidad, sino más bien, por el sistema educativo en que habíamos sido formados en el que se nos hizo creer que como indígenas no teníamos cultura, que nuestra lengua era inferior al español y que por lo tanto era vergonzoso hablarla, y que entonces, era necesario aprender cuanto antes el idioma oficial, el español. Creíamos pues, que castellanizar a nuestros alumnos que eran nuestros hermanitos de raza, era nuestra única y principal tarea. Como único material didáctico, contábamos con las famosas cartillas de alfabetización, elaboradas muchas veces por gente que ni conocía nuestras necesidades ni tenía los suficientes fundamentos lingüísticos y pedagógicos para hacer un trabajo de tal naturaleza<sup>67</sup>".

A partir del año de 1971, abarcando todo el sexenio de Luis Echeverría, se sucedieron una tras otra, las acciones del indigenismo oficial, con el propósito de abarcar la totalidad de grupos indígenas del país, llevándoles servicios educativos y programas de desarrollo:

(67) Natalio Hernández Hernández, "Los indígenas frente a la educación bilingüe-bicultural, EN: ANPIBAC, I Seminario de educación bilingüe-bicultural, s/p. (Material fotocopiado).

- Se establecen los *Centros de Integración Social* (CIS) en 1971, en los edificios de los que fueran los *Internados Indígenas* de la época de Cárdenas, para dar capacitación técnica en talleres de carpintería, ebanistería, panadería, mecánica, actividades agropecuarias, apicultura, corte, costura, etc., a muchachos indígenas de las comunidades aledañas.
- Se levantan los primeros albergues con materiales de construcción modernos, bajo la responsabilidad del *Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas* (CAPFCE).
- Se extiende el Servicio de Promotores Culturales Bilingües a nivel nacional.
- Se crea, a instancias de la Confederación Nacional Campesina, un grupo equivalente que sería portavoz de las necesidades de los pueblos campesinos indígenas: el *Consejo Nacional de Pueblos Indígenas* (CNPI).
- El Instituto Nacional Indigenista abre 50 Centros Coordinadores Indigenistas que se sumarían a los 12 Centros creados entre 1951 y 1970.
- Se crea la *Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena* en sustitución de la Dirección de Alfabetización y Educación Extraescolar, con sus respectivas *Direcciones Regionales* establecidas físicamente dentro de cada Centro Coordinador del INI.

Esta apertura hacia lo indígena permitió también el surgimiento de algunas organizaciones de profesionales indígenas a nivel casi oficial, de las que hablaremos más detenidamente en el apartado siguiente.

Casi al comienzo del actual sexenio (1977-1982), los indigenistas que apoyan decididamente el eterno proyecto de la castellanización de los indios que comenzó en el momento mismo de la llegada de los españoles a este continente, estaban de plácemes: en julio de 1978 el Gobierno Federal puso en marcha el *Programa Nacional de Educación para Todos*, que incluía tres subprogramas:

Primaria para todos los niños  
 Primaria intensiva para adultos  
 Castellanzación a niños indígenas de preescolar

Para el *Subprograma de Castellanzación* -que precisamente fue el canal mediante el que yo ingresé al indigenismo-, se otorgó inicialmente la suma de 300 millones de pesos. "Hay que castellanizar a los indígenas aunque sea necesario hacerlo a cañonazos...", fue la expresión del Secretario de Educación en una reunión sostenida con los responsables del subprograma, para el que se movilizó a gran cantidad de gente tanto en el campo como en la ciudad. El subprograma correspondía también con una de las metas que el Instituto Nacional Indigenista se había propuesto cumplir en ese sexenio:

"Castellanizar a la población indígena en edad escolar al término del sexenio <sup>68</sup>".

(68) Instituto Nacional Indigenista, Bases para la acción 1977-1982, 56.

El plan para castellanizar masivamente a los niños - indios a temprana edad, se había venido fraguando desde la campaña electoral de López Portillo, quien declaró a su paso por la Mesa del Nayar en Nayarit, siendo todavía candidato del PRI a la Presidencia de la República:

"Vuelvo a encontrarme aquí con algo que no me gusta; como a don dequiera que he ido y hallado con mis hermanos de razas indígenas que no hablan castellano. Ahí es donde más marginados hay, donde más carencias tienen; y eso es injusto e indebido. De ahí que nuestro propósito sea el incorporarlos {...} no porque sus culturas sean malas o menos buenas, sino porque tenemos que integrarlos a nuestro sistema de vida nacional, plenamente a la vida de México <sup>69</sup>".

Una vez más, el viejo argumento de que parte de los problemas del indígena serían solucionados vía la castellanización, se hacía presente; con la diferencia de que en esta ocasión, la cantidad de recursos destinados al subprograma de castellanización eran inmensos. Por otra parte, el país ya contaba con numerosos medios de comunicación y con una mayor infraestructura para llegar hasta los rincones más apartados de las regiones indígenas, situación que no existía en los años veintes, por ejemplo, cuando empezaron las Misiones Culturales que también buscaban castellanizar masivamente a la población indígena.

No obstante, a finales del año de 1978, las cosas empezaron a cambiar súbitamente, por lo menos en apariencia.

Criticado ásperamente por antropólogos y otros indigenistas del mismo Instituto Nacional Indigenista y de otras -

(69) Instituto Nacional Indigenista, "Filosofía política de José López Portillo", En: México Indígena, Suplemento, Septiembre de 1978, 3.

dependencias involucradas; deficiente en buena medida debido - al apresuramiento y a la improvisación con que había sido pues to en marcha; divididas las opiniones entre el personal bilin\_ güe de una misma región al existir dos métodos diferentes para castellanizar; debilitado por la creciente deserción de los ni ños indios acostumbrados a permanecer junto a la madre hasta - los siete u ocho años, el subprograma de castellanización empe zó a perder fuerza: los *castellanizadores*, muchachos indígenas con primaria y algunas veces, estudios de secundaria, que ha - bían recibido capacitación de segunda mano durante un curso -- que duró solamente dos meses, se esforzaban denodadamente -co mo yo misma pude comprobar en algunas comunidades- por "ense ñar" el idioma oficial a niños y niñas entre cuatro y seis -- años de edad; pero éstos no lo aprendían ni mostraban el menor interés por hacerlo.

Al castellanizador se le había entregado la responsa bilidad de trabajar con criaturas, en ocasiones todavía lactan tes, supuestamente en "edad preescolar" para enseñarles a ha - blar español, como actividad principal, además de tener que ju gar con ellos y de aplicarles algunos ejercicios de maduración para prepararlos para la primaria; pero la tarea encomendada - no resultó fácil, y el castellanizador empezó a ser rebasado - por una situación que además de todo, tenía un trasfondo polí tico de gran peso, lo que se traducía en un máximo de presión para los muchachos y muchachas castellanizadores, a cambio de un mínimo de recursos para llevar a cabo su labor.

En estas circunstancias, los castellanizadores comen zaron a perder interés en su trabajo, a faltar cada vez con ma yor frecuencia -al igual que los alumnos-, y finalmente, las renuncias al puesto de castellanizador empezaron a aumentar -- día con día. Todo esto sin contar con que a los muchachos no

se les pagó sino hasta después de transcurrido un año lectivo.

No obstante, como cada plaza abandonada representaba puntos menos a favor de los *Directores Regionales de Educación Indígena* y de otros directivos más, y como el subprograma estaba considerado como de carácter *triple A*, es decir, prioritario, el personal que dejaba su puesto era reemplazado de inmediato por muchachos indígenas que no habían asistido a los cursos, y que no tenían la más mínima noción de cómo atender un grupo de niños pequeños; mucho menos sabían manejar los métodos de castellanización con propiedad.

Estos castellanizadores improvisados --aunque en realidad todos lo eran--, eran por lo general, muchachos y muchachas indígenas con grandes carencias económicas (es un hecho comprobado que los elementos que más fácilmente obtienen plazas dentro del Servicio de Promotores Culturales Bilingües pertenecen a las familias indígenas menos desfavorecidas). Algunos de estos castellanizadores emergentes, ya habían sido rechazados anteriormente para ingresar en el Servicio de Educación Indígena, y hacían lo que podían para justificar su labor, aunque en realidad, a quien hacían quedar bien era a los jefes de Educación Indígena ante sus superiores de Oficinas Centrales, pero no podían cumplir con la labor encomendada, limitándose a jugar con los niños y a medio enseñarles a escribir --unas palabras... en español.

Pero el confundido no era solamente el castellanizador. El caos era general: nadie sabía a ciencia cierta en qué consistía exactamente la labor del castellanizador. Yo misma me encontré con comunidades donde el muchacho o muchacha se la pasaba durante toda la mañana recitando incesantemente la lección del método con la vana esperanza de que los niños la repi

tieran; en otros lugares, los castellanizadores estaban empeñados en enseñar a los chiquitines a leer y escribir en su lengua materna y también en castellano, y en la región de Chicontepepec, Veracruz, los castellanizadores habían recibido de una Supervisión de Zona, la consigna de castigar y hacer uso de -- violencia física si era necesario, con aquel niño o niña que se resistiera a aprender el castellano o que hiciera uso de su lengua materna en el salón de clases...!

La práctica de la enseñanza del español quedó pues, sujeta a interpretaciones personales y regionales, pero el hecho de la castellanización como una imposición a niños indios carentes de capacidad para decidir, y la introducción de una forma de educación propia de las sociedades industriales, ajena e innecesaria en regiones campesinas, hicieron levantar muchas voces al grito de: *etnocidio*.

Tal vez haga falta que la actual Administración entregue sus cuentas finales para que pasen a formar parte del archivo de los hechos pasados que explican el presente de este país; tal vez sea necesario que transcurra toda una década para que se pueda comentar sin tapujos qué movimientos políticos precipitaron el debilitamiento del subprograma de castellanización que con tanto boato había comenzado. Por mucho que la izquierda del indigenismo hubiera gritado en contra del etnocidio institucionalizado, su protesta no hubiera sido suficiente para detenerlo, de la misma forma en que el genocidio cometido en forma sistemática con los indígenas del país, no ha parado desde la época de la conquista.

El hecho es que a fines del año de 1978, el sentido del discurso oficial había tomado un giro diferente. El mismo Presidente de la República empezó a hablar de que la educa --

ción para los indígenas debía ser en adelante, *bilingüe y bicultural*.

De cualquier forma, el proceso de aculturación del indio desde la más tierna edad, quedaba asegurado. Las que fueran aulas de castellanización, actualmente reciben el nombre de salones de *educación preescolar bilingüe*. A más de cuatro años de haberse iniciado el furor de la castellanización masiva a niños indios, los métodos para la enseñanza del español que fueron utilizados (\*) han sido hechos a un lado, o bien, desechados definitivamente del aula. Los otrora castellanizadores, reciben ahora el nombre de *promotores de educación preescolar bilingüe-bicultural*. Consecuentemente, sus aulas son también de *educación bilingüe-bicultural*. Los niños de preescolar que salieron de la primera generación, han olvidado ya el poco español que su maestro les enseñara al integrarse nuevamente a sus núcleos familiares..., solamente para tener que volver a "recordarlo" coercitivamente cuando ingresen a la escuela primaria, que desde luego, y si el siguiente sexenio no decide cambiar de nombres, también llevará el apelativo de *bilingüe-bicultural*.

(\*) Los métodos adoptados oficialmente, fueron dos: "Juegos para aprender español" del lingüista Mauricio Swadesh, y el "Método integral para la enseñanza del español a indígenas monolingües", editado por el Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca.

### 1.3. La propuesta del nuevo indigenismo.

El sitio, Pátzcuaro, Michoacán, donde el viejo indigenismo había asentado sus reales para poner en práctica allí mismo, con el pueblo purépecha, su política integracionista; - el mismo lugar donde se había llevado a cabo treinta y seis -- años antes el Proyecto Tarasco, pensado y dirigido por blancos mestizos y extranjeros; el mismo sitio por donde entrara Townsend con su ejército de biblias y lingüistas evangélicos para salvar a los indios de la ignorancia y del pecado...

El año, 1975. A sólo unos meses de que el sexenio - echeverrista llegara a su fin; a 12 años de la fundación del - Servicio de Promotores Culturales Bilingües.

Se trataba de una reunión de carácter eminentemente político - "congreso", se le llamó - adonde acudieron como en todo tipo de estos eventos, muchas, tal vez, miles de personas para hablar, para discutir, para proponer.

Pero esta vez, no fue la voz del blanco la que se - oyó: este solo hecho marcó un nuevo momento en la historia del país y en especial, de la política indigenista. Y es que en esta ocasión, el congreso no era de banqueros, ni de industriales, ni de políticos. En esta ocasión el tiempo retrocedió -- por segunda vez en este siglo para dejar escuchar un tronido - iracundo: era la voz del indio, del verdadero heredero de la - Tierra Americana, que a pesar de casi quinientos años de ex -- plotación, se levantaba en forma pacífica, pero organizada, para reclamar y exigir sus derechos; para restituir su dignidad humana ante los ojos del mundo...

El Primer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas fue organizado a instancias de los dirigentes de la Confederación Nacional Campesina (C.N.C.) en el año de 1975 en Janitzio, Michoacán, - precedido de algunos congresos a nivel regional. Este congreso sirvió para sentar las bases del actual Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (C.N.P.I.), pero no fue sino hasta el Segundo Congreso celebrado en San Felipe del Progreso, en la zona mazahua del Estado de México en el año de 1977, que se consolidó formalmente el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas y se crearon los estatutos para su funcionamiento permanente.

El CNPI tiene como base los llamados Consejos Supremos Regionales y éstos a su vez, los Consejos Locales de cada comunidad. La idea básica de la fundación del CNPI fue la de formar una especie de parlamento indígena con representantes - en las cámaras. Esto es, el indigenismo sustentado por indígenas.

La Carta de Pátzcuaro, producto del Primer Congreso, no propuso casi nada nuevo que no hubiera sido dicho ya por indígenas comprometidos con los problemas de los grupos étnicos: devolución de la tierra, protección contra caciques e intermediarios, participación de los indígenas en la elaboración y ejecución de programas, representatividad de los grupos étnicos en las cámaras, etcétera., pero el hecho de que las peticiones hubieran sido hechas por boca de representantes de las minorías étnicas, significó un cambio importante dentro de la política indigenista oficial. Jamás, Gamio, Sáenz o Caso, se imaginaron -o por lo menos jamás lo mencionaron como una posibilidad real- que un día la "raza indígena" hablaría por sí misma, no solamente para denunciar el oprobio de que siempre había sido objeto, sino para exigir su participación consciente en calidad de sujeto y no de objeto, dentro de los progra-

mas y proyectos dirigidos hacia sus comunidades.

Del Segundo Congreso Nacional de Pueblos Indígenas - surgió una idea más concreta respecto a las acciones orienta - das hacia los indígenas. Los lamentos fueron menos y las pro - puestas, más. Resumiendo, en este Segundo Congreso los repre - sentantes de las diversas minorías étnicas propusieron un pro - yecto a nivel nacional, con los objetivos siguientes <sup>70</sup>:

1. Crear nuevas fuentes de empleo en las regiones in - dígenas para evitar la migración a las ciudades;
2. intensificar la producción de alimentos;
3. abatir las condiciones endémicas y de insalubri - dad;
4. satisfacer las necesidades de habitación;
5. cubrir las necesidades de educación de las comuni - dades indígenas.

El proyecto incluía una petición para que el Institu - to Nacional Indigenista fuera reestructurado de tal manera que se constituyera una *Comisión Nacional para el Desarrollo So - cial y Económico de los Pueblos Indígenas*, que conjuntamente - con los Consejos Supremos Regionales y el Consejo Nacional, se encargaría de coordinar a las diferentes dependencias guberna - mentales con ingerencia en el medio indígena, abarcando los as - pectos siguientes: legislación de la tenencia de la tierra, -- preservación de los recursos naturales de las regiones indíge - nas, desarrollo de infraestructura, elaboración de planes y --

(70) Segundo Congreso Nacional de Pueblos Indígenas, "Programa de acción - para el desarrollo social y económico de los pueblos indígenas de Mé - xico", En: INI 30 años. Una revisión crítica. México Indígena, 29 (no. especial) : 371.

programas a nivel local, regional y nacional; respetando las formas tradicionales de organización para el trabajo, y también los aspectos educativo, de comunicaciones, de alimentación, de salud, de habitación, y social y recreativo.

La respuesta a este *Plan Nacional* propuesto en el Segundo Congreso Nacional de Pueblos Indígenas, cristalizó en cierta medida con la creación de la *Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados (COPLAMAR)*, dependiente directamente de Presidencia de la República, y con la participación directa de la Secretaría de Programación y Presupuesto (S.P.P.)\*.

A partir del mes de julio de 1977 se empezaron a firmar los primeros convenios con veinticuatro instituciones gubernamentales, que incluían a once Secretarías de Estado, para actuar coordinadamente en las comunidades indígenas, apoyándose en los Centros Coordinadores del Instituto Nacional Indigenista, que en el actual sexenio (77-82) se multiplicaron hasta alcanzar la cifra de ochenta y cinco.

El 26 de julio de 1979, el Presidente de la República asistió al Auditorio Nacional de la Ciudad de México para clausurar los trabajos correspondientes al *Tercer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas*, en el que aparte de haberse hecho mención de la creación de COPLAMAR como respuesta a las demandas hechas en el congreso anterior, se señalaron con mayor amplitud algunos puntos. En especial, la cuestión educativa fue

(\*) Para obtener mayor información sobre las bases y objetivos de los convenios de COPLAMAR con las diversas dependencias oficiales, consultar: México Indígena, Órgano de difusión del Instituto Nacional Indigenista, 6. Septiembre de 1977, 2 : 5.

tratada ampliamente desde el punto de vista de la educación bilingüe-bicultural, de acuerdo a los postulados hechos por la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A.C. -- (ANPIBAC), en junio de ese mismo año. Se repudió abiertamente a la castellanización masiva, y se recalcó la importancia de la sabiduría de los ancianos indígenas para que se tomara en cuenta en los contenidos de la educación bilingüe y bicultural. También se pidió un aumento de las becas a todos los niveles educativos para estudiantes indígenas, y la ampliación del servicio de albergues y de los Centros de Integración Social (CIS).

Para la planeación de la así llamada educación bilingüe-bicultural, se propuso la creación de una Comisión Nacional compuesta por miembros del CNPI, de los Consejos Supremos Regionales y de la ANPIBAC, para que se encargara de coordinar la elaboración de alfabetos, gramáticas y textos escolares que apoyaran dicha educación<sup>71</sup>.

Además, en este Tercer Congreso, se hicieron patentes dos exigencias muy concretas<sup>72</sup>:

1. La expulsión definitiva del Instituto Lingüístico de Verano de las Comunidades indígenas y del país, y
2. la autonomía del Consejo Nacional de Pueblos Indígenas respecto de "...cualquier partido político o dependencia oficial".

(71) Tercer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas, México Indígena. Órgano de difusión del Instituto Nacional Indigenista, 29. Agosto de 1979. - 8 : 15.

(72) Ibidem, 8.

Hasta ahora, el CNPI ha hecho sus demandas a través de la CNC, organización que tiene contacto directo con funcionarios de diversas dependencias y que aglutina dentro de sí a diferentes ligas agrarias, sindicatos campesinos, uniones y organismos oficiales; pero no es muy improbable que, al igual -- de lo que sucede con los partidos de izquierda que consideran proletariado a los indígenas, no incluya dentro de sus programas de acción, las demandas y las necesidades específicas de las minorías étnicas, aunque a nivel oficial se hagan declaraciones como la siguiente:

"Sin detrimento de la autonomía del Consejo Nacional, la Confederación participa en todos los trabajos de carácter organizativo, de estudio y de análisis, y apoya las resoluciones y determinaciones que toma el propio Consejo a través de sus reuniones periódicas y extraordinarias <sup>73</sup> ".

Y aunque el inmueble ubicado en la calle de López, - número veintitrés, que antes fuera sede de la CNC, ahora haya pasado generosamente a ser recinto del CNPI, es muy probable -- que haya conflictos a nivel ideológico entre el hijo indígena - (CNPI) y el padre mestizo (CNC), De cualquier manera, cabe decir que ésta ha sido una de las peticiones que más difícilmente se resolverán, dado el carácter de la CNC, y dado que el Estado mexicano no se puede permitir el lujo de dejar independientes a las minorías étnicas del país, que un día, pueden constituirse en *minorías nacionales* <sup>74</sup> .

(73) Oscar Ramírez Mijares, "Los pueblos indígenas y la Confederación Nacional Campesina", En: INI 30 años. Una revisión crítica. México Indígena, 29. (No. especial) : 163.

(74) "... una etnia constituye una nacionalidad *en sí* y no *para sí*. A la inversa, una nacionalidad es una etnia que ya se ha asumido a sí misma - (*para sí*), creando una demanda política colectiva {...} Etnias y nacionalidades representan momentos de un mismo proceso dialéctico. {Una - minoría étnica} ...puede ser conceptualizada como {...} un grupo orga-

Por mucho que los congresos de pueblos indígenas hayan estado manipulados; el último de ellos, sin embargo, refleja un avance en el pensamiento político de los representantes de las diversas minorías étnicas, producto de su inserción en el aparato burocrático estatal. Y es que solamente haciendo - se aprende. Mucho se critica a los indígenas que actualmente desempeñan puestos en instituciones gubernamentales, no obstante hay que reconocer que es necesaria su presencia justamente ahí donde se toman las decisiones sobre las comunidades indígenas, y ese lugar está todavía, quiérase o no, dentro de las -- instituciones oficiales.

"Los indios comienzan a hablar por sí mismos; su voz, nueva en - el coro de la política nacional, denuncia la explotación secu - lar a la que han estado sujetos, rechaza el paternalismo de la política indigenista y la condición exótica que buscan afanosa - mente los antropólogos de todos colores...<sup>75</sup>".

Es cierto que las agrupaciones indígenas han caído - en el uso del discurso dominante para tratar de explicar y ex - plicarse los problemas que deben enfrentar dentro de la forma - ción social mexicana; es verdad que "...ahora las voces indias hablan de calpules, de tribus, de minorías étnicas, de pluri - culturalismo y plurilingüismo, y otros términos por el estilo ...<sup>76</sup>", influidos por el lenguaje en boga de la antropolo - gía social. Pero también es cierto que hay profesionales in - dios que hablan de toma de consciencia, de liberación y de au -

nizacional, lingüística y culturalmente aún vivo, pero incapaz de ac - tuar colectivamente en la prosecución de objetivos propios. El caso mexicano es el testimonio más elocuente de esta dinámica". Miguel Alberto Bartolomé, "Las nacionalidades indígenas emergentes en México", En: Revista mexicana de ciencias políticas y sociales, 97. - 11 : 26.

(75) Andrés Medina, "Los indios", En: 7 ensayos sobre indigenismo, 19.

(76) Ibidem, 20.

todeterminación.

El Tercer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas dejó pruebas patentes de esto en mensajes como los siguientes <sup>77</sup> :

A los pueblos indígenas:

"Hermanos, esta es nuestra lucha y los invitamos a continuar -- la..."

A los gobiernos federales y estatales:

"Ya es tiempo y es el momento de que nosotros decidamos lo que queremos en educación. Ya no más imposiciones de planes y programas, de libros y materiales que atenten contra nuestra filosofía y forma de ser. Necesitamos una educación para el desarrollo y solamente nosotros podemos instrumentarla".

A los promotores y maestros bilingües:

"... los maestros bilingües deben enseñarnos en nuestra propia lengua, no avergonzarse de nuestra propia cultura. Es necesario que no nos abandonen, tenemos que ser fuertes y unidos para vencer a las tentaciones del dinero y del prestigio personal - {...} Exigimos la depuración del Servicio Nacional de Promotores y Maestros Bilingües. Aquellos que no se han identificado con los pueblos son los que deben irse de una vez. Necesitamos se queden solamente los que se comprometan a ser congruentes -- con la lucha de nuestros pueblos".

Al sindicato nacional de trabajadores de la educación:

"Pensamos que el sindicato, conquista del trabajador, debe ser - nuestro aliado, no nuestro enemigo en esta lucha y que debe defender los anhelos de nuestros pueblos {...} Que a ninguna comunidad indígena se le impongan maestros no bilingües".

A los científicos sociales:

"Si en verdad nos quieren ayudar, tienen que venir a luchar junto con nosotros aquí en el campo; apoyar para que nos dejen hacer nuestro propio destino y manejar nuestras propias instituciones".

(77) Tercer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas, O. C., 7.

Desde luego que no faltará a quien estas palabras le parezcan demasiado exacerbadas y hasta demagógicas; sin embargo, las minorías étnicas no se pueden andar con tibiezas a estas alturas, mendigando las sobras que siempre les ha dejado el indigenismo a larga distancia. Tienen que exigir mucho más allá de lo que tal vez ellas mismas pretendan conseguir. Ante un gobierno poco honesto, no hay por qué hacer demandas con --gruentes.

Habrán también quienes dirán que Aguirre Beltrán tenía razón y que los indios jamás podrán salir adelante por sí solos. Hay desde luego, los indigenistas que apoyan abierta y decididamente la política de *autogestión de los pueblos indígenas*, aunque todavía no esté bien definido el término. Sin embargo, es esta última posición la que mayor alarma ha causado en los medios oficiales, porque se piensa que el indigenismo --llevado a cabo por los propios indígenas puede tender hacia el fomento de un exagerado *etnocentrismo* dentro de cada grupo étnico, y la vieja pesadilla arrastrada desde la revolución de --que el país se desintegre, hace crear la utopía de que ya se --perfilan "naciones indias" dentro del país.

Dice un antropólogo <sup>78</sup> : "... lo que llamamos *etnocentrismo* (es) siempre útil como resorte defensivo, de cohesión de grupo, y válido mientras no se integre en una ideología de dominio, como en el caso de Occidente".

Algunos intelectuales indígenas prefieren definirse a sí mismos como una clase social aparte, sin embargo, hablar del indio como un sujeto perteneciente a una clase social dis--

(78) Adolfo Colombres, "Hacia la autogestión indígena", En: 7 ensayos sobre indigenismo, 32.

tinta del proletariado, denota una grave falta de formación política, ya que "...determinar que los indios y los ladinos son sencillamente dos clases sociales, es simplificar demasiado -- una situación histórica demasiado alambicada... <sup>79</sup> ", y sin embargo, "...una más grosera simplificación sería unir a los ladinos pobres y a los indígenas en un mismo nivel de estratificación, pues el más desposeído de los ladinos se siente privilegiado al compararse con los indios... <sup>80</sup> ".

Independientemente de cuál sea el lugar de los grupos étnicos dentro de la teoría de la lucha de clases, es un hecho que ellos constituyen el último peldaño en la pirámide social y económica del país, y su lucha, por lo tanto, ha de ser doble, pues aparte de aspirar a sus derechos como ciudadanos, deben luchar por la defensa de su patrimonio cultural.

Cuando a finales del año de 1978 y durante todo el siguiente año, fue atacado constantemente el Subprograma de -- Castellанизación, no fueron solamente los intelectuales mestizos los que iniciaron el escándalo, sino que muchos indígenas pertenecientes a organizaciones reconocidas en forma oficial o independiente, participaron igualmente en la impugnación de la castellanización masiva. Que los intelectuales hablen de las condiciones deplorables en que viven los indígenas y que exijan para ellos lo que ancestralmente les pertenece, es una cosa. Otra muy distinta es que sean los mismos indios los que se levanten para intervenir en el trillado discurso del indigenismo y que no solamente exijan sus derechos sino que viertan su propio discurso para denunciar en él, la condición falseada

(79) Rodolfo Stavenhagen, En: Adolfo Colombres, O. C., 36.

(80) Adolfo Colombres, O. C., 37.

que de ellos han fabricado los artesanos del indigenismo, en su mayoría, antropólogos sociales.

Además del Consejo Nacional de Pueblos Indígenas y de los Consejos Supremos Regionales, existen dentro del terreno del nuevo indigenismo, varios tipos de organizaciones que reflejan diversas tendencias políticas respecto de su propia situación.

Hay organizaciones indígenas a las que se les considera como oficiales, ya que cuentan con el reconocimiento y apoyo del gobierno; tal es el caso del Consejo Nacional de Pueblos Indígenas. Otras organizaciones son "oficialistas", pues son tomadas en cuenta en eventos oficiales y su voz es escuchada en el foro de la política indigenista, pero no reciben subsidio alguno del Estado y sobreviven gracias a la aportación económica de sus integrantes. Finalmente, existen organizaciones en las que participan elementos indígenas, pero que están constituidas en su mayoría por campesinos que se consideran mestizos. Estas agrupaciones, generalmente no se ocupan de asuntos relacionados con la educación y la cultura, sino que su lucha está casi siempre enfocada hacia el aspecto de la tenencia de la tierra. Aunque se trata de grupos independientes, no es raro que actúen en coordinación con algún partido o sindicato, o que estén afiliados a la Confederación Nacional Campesina.

Dentro de estas variantes de agrupaciones en las que participan los indígenas, hay dos, formadas exclusivamente por miembros de diversas minorías étnicas, que han enfocado su trabajo hacia el aspecto educativo y cultural de los pueblos indígenas. Ya que el presente trabajo trata justamente de cuestiones educativas, nos referiremos un poco a estas dos organiza -

ciones.

La *Organización de Profesionistas Indígenas Nahuas, A. C.*, es "... una asociación civil integrada por elementos indígenas cuyo campo de acción está enfocado precisamente al medio indígena, para conformar una tesis ideológica y hacerla extensiva paulatinamente a los demás compañeros de trabajo, hasta lograr una clara conscientización en nuestra población indígena para su liberación <sup>81</sup> ".

La O.P.I.N.A.C. pretende ser un grupo de presión del sector indígena -nahua en particular- para promover la revalorización del patrimonio cultural de los pueblos indios y el mejoramiento de la educación de niños y jóvenes indígenas, entre otras cosas. Tal parece que se tratara de una organización indígena para formar indigenistas.

Por otro lado, la organización toca el aspecto de la *educación bilingüe-bicultural*, aunque a la fecha, no ha logrado definir exactamente el término. Simplemente, se limita a proponer proyectos de investigación "...que contribuyan al fortalecimiento de las bases, objetivos, contenido y metodología de la educación bilingüe-bicultural <sup>82</sup> ".

En cuanto a la revalorización del patrimonio cultural de los pueblos indígenas, los estatutos de la organización se refieren más bien a las manifestaciones culturales externas, tales como danza, música, poesía, etcétera, y tratan el rubro -

(81) Alonso López Mar, En: *Organización de Profesionistas Indígenas Nahuas, A. C.*, Bases doctrinarias, objetivos y estatutos, apéndice s/p.

(82) *Organización de Profesionistas Indígenas Nahuas, A. C.*, Bases doctrinarias, objetivos y estatutos, s/p.

de organización social, mas tampoco se detienen a definir tal término que puede prestarse a muchas interpretaciones.

Se supone que la OPINAC "...deberá contribuir al establecimiento de las relaciones interétnicas y a la solidaridad con los distintos sectores sociales que sufren la misma --opresión y explotación... {además} ...proclama que toda acción educativa y de desarrollo económico-social dirigido en forma --específica a los grupos indígenas del país, deberá tomar en --cuenta sus particularidades culturales y lingüísticas<sup>83</sup>".

En el año de 1977 se conformó la *Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A.C. (ANPIBAC)*, que engloba a indígenas que han cursado diversos estudios profesionales, --aunque la mayoría de ellos son o fueron maestros bilingües y --tienen algún grado de licenciatura de la Escuela Normal Superior.

A diferencia de la anterior, esta organización se ha ocupado más a fondo del desarrollo del esquema de una educa --ción escolarizada idónea para los indígenas, que les permita --ubicarse a sí mismos dentro del panorama nacional, no como ina --daptados sociales como hasta ahora han sido considerados, sino como otro de los rostros de la nación pluricultural y plurilin --güe que es México.

Desde que se formó el Servicio de Promotores Cultura --les Bilingües, se dio por supuesto que era necesario que el ma --estro hablara la misma lengua que sus alumnos, de tal manera --que se lograra una comunicación efectiva en clase. Lo que pa --rece que nunca quedó claro fue la dosis de lengua materna y de castellano que el maestro bilingüe debía emplear durante el pro

(83) *Ibíd.*, s/p.

ceso ni la importancia que cada lengua materna tiene dentro de la enseñanza-aprendizaje. Las opiniones, siempre se habian dividido a este respecto.

Por un lado, estaban los que opinaban que el promotor debía ser bilingüe para que enseñara cuanto antes la lengua oficial a los niños indios y éstos pudieran ingresar a -- cualquier escuela del sistema federal o estatal. Otros indigenistas, convencidos de que tal proceso era etnocida, sostenían que la lengua materna de los alumnos debía prevalecer durante todo el período básico escolar y servir como vehículo de transmisión de conocimientos científicos. Pero el problema de fondo seguía en pie: casi nadie tocaba el punto de los contenidos de la educación escolarizada bilingüe, y nadie había dado a conocer oficialmente una justificación sólida acerca de las razones técnicas y políticas para que la educación bilingüe diera mayor importancia a la lengua materna, sobre todo al principio del proceso. La ANPIBAC nos dice a este respecto:

"Las discusiones en torno al tipo de educación que debe impartirse a los pueblos indígenas, había sido y aún prevalece, una ta-rea de especialistas y de funcionarios en turno; en este sentido, el llamado "problema indígena" y en el caso específico de la edu-cación, es y ha sido visto desde el exterior y desde un punto de vista etnocentrista a partir del especialista o del funcionario. A partir de 1964, nuestra participación como Promotores Cultura-les Bilingües dentro de la Secretaría de Educación Pública, nos coloca en el plano de sujetos y objetos de la educación indígena como intermediarios entre los grupos étnicos y la sociedad nacio-nal... {pero no fue sino} ...hasta la década de los años setenta, al constituirse el Servicio de Promotores Culturales Bilingües -- como programa a nivel nacional, cuando tuvimos la oportunidad de relacionarnos con elementos de otros grupos indígenas, lo que -- nos permitió analizar conjuntamente y con juicio crítico el pa-pel que estábamos desempeñando en tanto sujetos y objetos de la educación {...} conformada por las instituciones indigenistas pa-ra su aplicación en nuestros pueblos de origen.

"Debemos reconocer que hasta ahora hemos sido receptores, y en el mejor de los casos, ejecutores solamente de las acciones concebi-

das desde arriba, generalmente por elementos no indígenas <sup>54</sup> ".

"Los pueblos indígenas estamos viviendo una etapa de despertar histórico y reclamamos al mundo el derecho de hablar por nosotros -- mismos. Es bien cierto que necesitamos desarrollarnos, pero no -- hacia un desarrollo definido por otros. Es bien cierto que la educación es necesaria para el desarrollo, pero nadie ha dicho, ni -- es, como se acostumbra decir, "científicamente aceptable", que -- esa educación solamente sea válida si es en español o en inglés -- o en francés o en ruso <sup>85</sup> ".

En el mes de junio de 1979 se llevó a cabo el *Primer Seminario de Educación Bilingüe-Bicultural*, organizado por la ANPIBAC, en Oaxtepec, Morelos. En dicho seminario se sentaron las bases para la propuesta oficial de la *educación indígena bilingüe-bicultural*, misma que fue presentada por escrito ante el Presidente de la República en los Pinos, en el mes de diciembre de ese mismo año.

De una copia del documento original, tomé las siguientes líneas:

"Esta educación será *indígena*, porque debe ser instrumentada por los propios indígenas, según sus necesidades de desarrollo y teniendo como base la cultura propia, los conceptos del mundo y de la vida de los pueblos indígenas, y el favorecimiento de la formación del hombre y de la comunidad dentro del respeto a la naturaleza.

"Asegurará la existencia de la familia y de la comunidad indígena, y el predominio de los intereses de la colectividad, haciendo -- converger en ellos, los intereses del individuo.

- (84) Natalio Hernández Hernández, "Los indígenas frente a la educación bilingüe y bicultural", En: Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A.C., I Seminario de educación bilingüe-bicultural, s/p.
- (85) Franco Gabriel Hernández, "Lengua nacional vs. lenguas indígenas", -- En: Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A. C., -- O. C., s/p. (Material fotocopiado).

"Será *bilingüe*, por el hecho de que contemplará, de la misma forma que el castellano, la enseñanza de la lectura, escritura y gramática de la lengua vernácula, así como su enseñanza ahí donde ya se ha perdido.

"Será *bicultural*, porque se enseñarán la filosofía, la cultura y los valores científicos de los pueblos indígenas. También se enseñarán los valores filosóficos, los objetivos, conocimientos y tecnologías de otras culturas, que favorezcan el desarrollo del ser humano, la sociedad y la naturaleza.

"La fuente de conocimiento de la *educación indígena bilingüe-bicultural*, será la familia indígena, y luego, la comunidad misma; pero también tomará en cuenta la experiencia docente de maestros y promotores bilingües, la historia indígena que escriban los indígenas, la experiencia educativa de los países descolonizados, las aportaciones de la ciencia y la tecnología educativas, y las aportaciones de otros profesionistas indígenas <sup>86</sup> ".

Aunque la propuesta ha sido aceptada en principio, aún queda mucho camino por recorrer, ya que faltan los materiales y el personal docente adecuado -que está muy lejos del actual promotor- para poner en marcha efectivamente este nuevo tipo de educación, que si bien no es monopolio de la ANPIBAC (ya -- que se venía proponiendo desde 1939 a raíz del Proyecto Tarasco) sí ha de reconocerse que ha sido a través de esta organización que ha llegado a un nivel de propuesta oficial, reconocida y aprobada.

El planteamiento de una educación de los indígenas para los indígenas, deberá, mientras tanto, seguir siendo la bandera del movimiento en pro de una educación liberadora -el nombre es lo de menos- acorde a la realidad de las minorías étnicas del país.

(86) Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A.C., Plan nacional para la instrumentación de la educación bilingüe-bicultural, -23. (Material fotocopiado).

Por su parte, el Estado y sus indigenistas -con Ovalle en primer lugar durante el presente sexenio- se dedican a la elaboración de las respuestas a las demandas hechas por los indígenas organizados. Ante la imposición de programas poco adecuados para las regiones indígenas, se habla de diálogo con los indígenas y de investigación de sus necesidades; para combatir la ceguera política y social de los técnicos que aplican esos programas en el campo, se sugieren -y de hecho ya se están dando- cursos de capacitación, empezando por el personal técnico y administrativo de los Centros Coordinadores del INI; ante el anatema de que la producción y el desarrollo conllevan los gérmenes de la destrucción de las formas culturales indígenas, se propone respetar y utilizar las formas tradicionales de organización para el trabajo dentro de cada comunidad indígena.

Respecto de este *Indigenismo de Participación*, la última novedad en lo que a política indigenista se refiere, ha sido el Lic. Ignacio Ovalle Fernández, Director General del Instituto Nacional Indigenista y titular principal de COPLAMAR, durante un acto conmemorativo por el "Día Interamericano del Indio", celebrado en el año de 1977 <sup>87</sup>:

"El desarrollo económico en las regiones indígenas no debe llevar aparejada la descomposición y la desintegración de los grupos étnicos. Que así haya ocurrido obedece a la forma subordinada a que se ha reducido al indio cuando se le incorpora a los mecanismos de la economía nacional...

(87) Ignacio Ovalle Fernández, "Indigenismo de Participación", En: México Indígena, Órgano de difusión del Instituto Nacional Indigenista, No. 1, -  
1 : 15.

"...es preciso dejar claro que ese no es el desarrollo deseado, y a la vez, que la falta de desarrollo y la pobreza extrema -- también conducen a la degradación y al etnocidio..."

"Para superar ambas formas de etnocidio -exceso y defecto-, el actual gobierno orienta su acción indigenista a partir de programas elaborados en el lugar, con la acción de las diversas entidades de la administración pública, coordinadas desde la planeación hasta la ejecución de los proyectos y con la participación de las comunidades..."

"Se busca promover (...) una verdadera participación que se traduzca en resultados prácticos. Se trata de respetar y estimular la capacidad que tienen los grupos étnicos para asumir su responsabilidad en las decisiones que atañen al presente y al futuro de sus comunidades y regiones..."

La inclusión de elementos de las minorías étnicas dentro del aparato burocrático estatal, parece ser uno de los propósitos del indigenismo de participación que más rápidamente se ha logrado. Promotores Bilingües que han llegado a cursar algún tipo de estudios universitarios, hablan ahora en nombre de sus pueblos desde un asiento de burócrata, pero también se habla de la participación activa del personal docente bilingüe actualmente en funciones:

"...los maestros bilingües, integrantes de las comunidades indígenas e intermediarios entre la sociedad nacional y las comunidades étnicas, en quienes descansan todos los programas de educación y de desarrollo en las regiones interculturales, generalmente son ignorados por parte de los técnicos y de los directores de los Centros Coordinadores Indigenistas, para participar en la implementación de los programas locales y regionales. Esta actitud, en el fondo, refleja una situación de dominación por parte de los que poseen los conocimientos y la tecnología de la sociedad occidental hacia los elementos que poseen los conocimientos y la tecnología de las comunidades indígenas"<sup>88</sup>.

(88) Natalio Hernández Hernández, "La nueva política indigenista", En: INI 30 años. Una revisión crítica. Número especial de México Indígena: 29, : 168.

Esta es una clara sugerencia de que tanto promotores como maestros bilingües tomen parte activamente en la planeación y ejecución de planes y proyectos en las regiones indígenas, pero tal vez el obstáculo más grande para que esto sea posible, está constituido por la misma actitud que tiene el personal docente bilingüe que, en su mayoría, considera que su labor se reduce a dar clases y a preparar los festivales de fin de cursos. Este tema lo trataremos con mayor amplitud en el capítulo siguiente.

A pesar de que lo actual en política indigenista sea el llamado *indigenismo de participación*, las discusiones entre los mismos indigenistas en torno a los múltiples problemas que enfrentan los pueblos indígenas, son tema inagotable. Algunos de aquéllos ya dicen *minorías étnicas* en vez de grupos indígenas, lo que en realidad no resuelve nada, máxime cuando que al interior de las instituciones todavía no hay un acuerdo completo respecto de la denominación y de la concepción del fenómeno llamado indio.

Existen indigenistas a quienes es común ver apoyando -periódico en mano- a los movimientos de las minorías nacionales de otros países, y sin embargo, en su propio país, dudan en hacer una denominación a viva voz de las minorías étnicas dentro de la República Mexicana. Un antropólogo<sup>89</sup> se pregunta:

"¿Por qué resulta aparentemente tan obvio considerar nacionalidades a los vascos, kurdos, bretones, etcétera, a la vez que la sola mención de la nacionalidad maya o náhuatl o mixteca puede suponer un escándalo para algunas conciencias sociales o políticas?".

(89) Miguel Alberto Bartolomé, "Las nacionalidades indígenas emergentes en México", En: Revista mexicana de ciencias políticas y sociales, 97, : 13.

Desde luego que para aquellos indigenistas que aún siguen la línea de Torres Quintero, Vasconcelos y Rafael Ramírez, la consigna sigue siendo castellanizar a toda costa. El indio, para esta ala del indigenismo, no es más que un sujeto con capacidad para ser castellanizado, y un objeto de incorporación. ¿Para qué molestarse en designar a los indios como -- cincuenta y seis diferentes grupos si de lo que se trata es de que dejen de ser "indios" para que se incorporen al modo de -- producción imperante, mediante un "decente" empleo de obrero-indio-castellanizado?

A los indigenistas que se identifican con la izquierda más radical, también les estorban las minorías étnicas y -- sus diferentes lenguas. Parten de la concepción de que la liberación del indígena solamente será posible mediante una previa proletarización, "...aún sabiendo que tal proletarización significa destribilización y la muerte del grupo en cuanto tal. Se le propone una identidad de clase que debe realizarse a expensas -- y no a través-- de su identidad étnica, o sea, la -- alienación para la liberación, una paradoja sin salida <sup>90</sup>".

Irónicamente, estos indigenistas de izquierda, coinciden en lo que podríamos llamar *la reacción* del indigenismo -- en que les interesa la castellanización, aunque claro, con fines diferentes. Para unos, el castellano serviría para aculturar más rápidamente, mientras que para los otros, sería la única manera viable de que los indios se integraran a la lucha de clases, plenamente. Resulta terriblemente paradójico el hecho de que los dos extremos se toquen para concebir al indígena como obrero, ya sea dentro de la fábrica de algún patrón, o en --

(90) Adolfo Colombres, O. C., 39.

alguna de las factorías del paraíso de los trabajadores del porvenir.

Existe aún otra categoría de indigenistas, que aunque no trabajan dentro de instituciones indigenistas, sí dejan escuchar su voz ya sea en foros, revistas, periódicos, etcétera, de vez en cuando. Se trata de todo un gremio formado en su mayoría por ex-indigenistas -los más de ellos antropólogos sociales-, que ante su gran decepción de la institución indigenista decidieron -en un pasado no muy lejano- renunciar a la burocracia y emprender nuevos caminos que, inexorablemente, los han conducido a probar suerte en otros organismos gubernamentales, debido a obvias razones de índole económica, y dado a que su profesión difícilmente encuentra cabida fuera de las agencias del Estado.

Triunfalmente, algunos de estos ex-indigenistas, anuncian que ya no se "ensucian las manos" en el juego de la política indigenista oficial, y tal vez, debido a la frustración de sus planes, truncados por los mecanismos institucionales, ahora se dedican a criticar a todos sus colegas, ya sean de "izquierda", de "centro" o de "derecha", que permanecen en la burocracia indigenista, y muchas veces, lo hacen sin proponer opciones. Su actitud pasiva ante los problemas, y su crítica sin propuestas, parecen querer decir que lo mejor sería dejar sin atención alguna a las comunidades indígenas para que de esta manera se aceleren las contradicciones y sobrevenga el "cambio".

Tal pareciera que el "problema indígena" se limitara al campo de la antropología social, y que habría que esperar a que los señores antropólogos, desde su asiento de autoridad, decidieran y llegaran al acuerdo de cuál es la política a seguir.

Afortunadamente, ahora los indios han empezado a hablar por ellos mismos; y si bien muchos de los representantes de las minorías étnicas del país están tratando de usar sus puestos como trampolín político, también es cierto que esta etapa es inevitable y necesaria, y que tal vez lo que más se les critique, sea que ellos, los indios, están empezando a representar competencia para ocupar diversos puestos dentro de la burocracia indigenista del Estado.

"Yo hablo de millones de hombres a quie  
nes sabiamente se les ha inculcado el -  
miedo, el complejo de inferioridad, el  
temblor, la genuflexión, la desespera -  
ción y el servilismo".

Frantz Fanon.

## Capítulo Dos

### Perfil del Promotor Cultural Bilingüe

Al hablar del *Servicio de Promotores Culturales Bilingües*, nos estamos refiriendo a una compleja organización que cuenta en la actualidad con más de 28,000 miembros, repartidos en 22 Entidades Federativas, que abarcan a 45 grupos étnicos distintos, y con una organización interna estratificada en jerarquías y funciones que van desde cocineras de los albergues hasta coordinadores estatales, pero cuyo centro y base lo constituye el controvertido, atacado, y en ocasiones ensalzado personaje que es el *promotor cultural bilingüe*.

Por esto, al referirnos a los promotores en general, la expresión engloba a todo el engranaje de personas y funciones que conforman el servicio educativo indígena; sin embargo, cuando se trate de proponer opciones para mejorar el servicio, será necesario partir de la base, es decir de su eje y espíritu central, a saber, del mismo promotor.

En este capítulo, hablaré de la situación actual de los promotores; de las funciones que deben desempeñar, y de sus problemas más aparentes. Todo ello, visto desde afuera, en mi calidad de expectadora.

Cualquier comentario que yo haga en las siguientes líneas acerca de los promotores culturales bilingües o de las autoridades de Educación Indígena, pudiera ser que a juicio de alguien mejor documentado o con más experiencia a este respecto que yo, pareciera vanal, o simplemente, dicho a la ligera. En tal caso, sería conveniente tomar en cuenta que por mucho que -

yo haya tenido contacto con el personal docente bilingüe, bien pude haber caído en una apreciación falsa de los hechos o en una visión demasiado somera de los mismos.

Por otro lado, me gustaría que de darse el caso, me lo hicieran saber para no quedarme ni en la duda ni en el error, y más que nada, para evitar decir algo impropio que pudiera - afectar negativamente a terceros.

## 2.1. El Servicio de Promotores en la Actualidad \*

Cuando en el año de 1952 empezó a funcionar la primera generación de promotores, el servicio contaba solamente con 47 miembros, todos ellos varones, pertenecientes a la región -- tzotzil-tzeltal del Estado de Chiapas.

En 1963, al resolverse la formación de promotores por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se concedieron 600 plazas, mismas que fueron distribuidas en 9 grupos mayoritarios: tzeltal, tzotzil, tarahumara, mazateco (de Temascal y Huautla de Jiménez, Oax.), mixteco (de la zona alta, Tlaxiaco), nahua (de la Huasteca), nahua (de la Sierra de Puebla), totonaco (de la Sierra) y otomí (del Valle del Mezquital).

Durante el sexenio de Echeverría se dio un gran impulso al Servicio de Educación Indígena, que se extendió a nivel nacional y que absorbió definitivamente a los promotores formados por los Centros Coordinadores del Instituto Nacional Indigenista (INI). De esta manera, el Servicio llegó a contar en 1971 con un número de 3 412 promotores dependientes directamente de la SEP. Es importante aclarar que a partir de este hecho, muchas veces se da por sentado que el Servicio de Promotores Culturales Bilingües fue creado por la Secretaría de Educación Pública en 1963, cuando en realidad, la formación de la -- primera generación de promotores fue el resultado de una idea surgida y puesta en marcha por el INI, y más específicamente, -- en el que fuera su primer Centro Coordinador --San Cristóbal de las Casas, Chis.--, once años antes. Uno de los más entusiastas

\* En el Anexo de este trabajo, se incluyen tablas y cuadros numéricos que ofrecen datos cuantitativos más detallados sobre el crecimiento y la cobertura actual del Servicio de Promotores Culturales Bilingües.

y tenaces impulsores de la creación de las promotorías -si no es que el principal- fue el Profesor Julio de la Fuente\*.

El número de elementos del servicio de promotores se vio aumentado no solamente gracias a la gran difusión y a las facilidades que dio el gobierno en esa época a los muchachos indios, sino también a la creación del *Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca (IIISEO)*, que en realidad había comenzado a funcionar desde al año de 1969. Este instituto, que era una especie de feudo educativo que dirigía la esposa del entonces Secretario de Educación, surgió al parecer, inspirado en una antigua escuela de *Mejoradoras del Hogar Rural*, y según fuentes fidedignas, "...de una oportunidad política {...} que {...} respondía a un interés personal específico, delimitado y bien estrecho. Pero representaba una oportunidad de educación bilingüe <sup>1</sup>".

Desde luego, el término *educación bilingüe* recibió en el IIISEO su interpretación número mil, de tal manera que los promotores ahí formados tenían la consigna de castellanizar y de hacer trabajo social: "...se buscaba que el español fuera -- una eficiente herramienta de trabajo para la transmisión de conocimientos, para la superación individual y para la participación de la comunidad en la vida nacional. Para ello se estructuraron las promotorías de tal manera que parte del tiempo se dedicase a la castellanización, y parte a la promoción de la comunidad <sup>2</sup>".

\* En el apartado 1.2. del primer capítulo, se trata con mayor detalle este aspecto.

(1) Margarita Nolasco Armas, "Educación indígena. Una experiencia en Oaxaca" En: INI 30 años. Una revisión crítica. México Indígena. Órgano de difusión del Instituto Nacional Indigenista, 26 (no. especial) :257.

(2) Ibidem, 258.

Si se trataba de hacer promoción dentro de las comunidades, y si los promotores eran muchachos salidos de ellas, --- ¿por qué la insistencia de que los promotores debían extender igualmente el castellano también entre los habitantes de esas comunidades en vez de seguir el camino más fácil que era el de utilizar la propia lengua materna? ¿por qué no podían ser concebidas las lenguas vernáculas también como 'eficientes herramientas de trabajo para la transmisión de conocimientos'? Con seguridad, Torres Quintero, Vasconcelos y Ramírez, hubieran estado orgullosos del IIISEO.

Ante tal embate, "...donde se tuvo más éxito fue en la castellanización... (aunque se afirma que) ... nunca se trató de substituir una lengua por otra, sino al contrario, se intentó reforzar la propia lengua y la propia cultura...<sup>3</sup>". Sin embargo, no se hace mención de las actividades específicas puestas en práctica para llevar a cabo tal "reforzamiento" lingüístico y cultural de las comunidades; por otro lado, no se conocen los materiales editados por el IIISEO con tal fin, y en cambio, el *Método integral para la enseñanza del español a hablantes indígenas monolingües*, fue ampliamente difundido.

En el lapso comprendido entre 1969 y 1974, el IIISEO formó a "más de 500 indígenas", bajo las siguientes modalidades:

- 400 promotores
- 50 técnicos en educación bilingüe
- 30 licenciados en integración social<sup>4</sup>.

(3) Idem.

(4) Ibidem, 57.

Se pretendía que con el tiempo, el instituto se convirtiera en la "primera universidad indígena" del país, desde los tiempos de la Colonia, sin embargo, estas aspiraciones fueron truncadas por un movimiento político de gran significación: los promotores, técnicos y licenciados formados por el IIISEO, se unieron para exigir derechos sindicales. Debido a la fuerza que representaban dentro del Estado de Oaxaca, y ya que el movimiento se hallaba claramente orientado hacia la absorción de todos los demás promotores de la SEP, el Estado rápidamente los diluyó colocándolos en instituciones oficiales, y muy principalmente dentro del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), en donde han pasado a conformar una pequeña tendencia democrática, de esas que abundan dentro del juego sindical.<sup>5</sup>

Al perder el control sobre el personal que había formado, el IIISEO perdió también su razón de ser. Esto, aunado al cambio de sexenio que no favoreció para nada al instituto, hizo que dejara de funcionar como organización dedicada a la formación de promotores. Actualmente, se ha convertido en *Centro de Investigación e Integración Social (CIIS)* con sede en la Ciudad de México, pero no tiene ya ni la mitad de la pujanza que tuvo como IIISEO durante casi todo el sexenio pasado. En cambio, los promotores que este instituto formara, al levantarse para exigir derechos iguales a los de cualquier trabajador de la educación, constituyeron la punta de lanza para que posteriormente, los maestros bilingües fueran tomados en cuenta por el SNTE.

Así pues, el número total de personal bilingüe a fines del sexenio 71-76, ascendía a 14,082 elementos en servicio.

(5) Ibidem, 259.

A partir de 1978, y con la introducción del Subpro - grama de Castellанизación a nivel nacional, se sumó al Servi - cio de Promotores Culturales Bilingües, una modalidad más: la - de *promotor castellanizador*. que actualmente recibe el nombre - de *promotor de preescolar bilingüe* \*. Este nuevo tipo de promo - tor que estuvo formado por un total de 3 918 elementos durante el período escolar 1978-1979, aumentó a 4 661 en el siguiente - período lectivo, y hasta septiembre de 1981 contaba con un to - tal de 5.705 elementos en funciones; cifra que se aumentó a --- 7 500 al comenzar el período lectivo 1982-1983.

Actualmente, gracias a la capacitación continua de - 7 124 miembros desde 1977 hasta 1981, la cifra de promotores y maestros bilingües de primaria solamente, alcanza en estos mo-- mentos un total aproximado de 13,874 elementos en funciones, -- mientras que el servicio en su conjunto consta de 28,459 indivi - duos.

El primer requisito para ocupar un puesto dentro del Servicio de Educación Indígena, es ser indígena. El segundo, - es el de ser bilingüe (castellano-lengua nativa). Para subir - en el escalafón se necesitan estudios y *currículum*, pero gene - ralmente, lo que mejor funciona son las relaciones consaguíneas y de compadrazgo, y las inevitables "palancas". También se dan casos en que un maestro bilingüe es ascendido sin necesidad de que haya cursado estudios de normal, sino tomando en cuenta úni - camente sus méritos propios en el trabajo. Esto sucede espe - cialmente en aquellas zonas (como la Pame y la Tepehuana) en las que muy difícilmente hay servicios educativos más allá de la -- primaria o la secundaria, por lo que los promotores no pueden - continuar con sus estudios fácilmente.

\* Las razones políticas de este cambio de denominación de los castellanizado - res, se explican ampliamente en las últimas páginas del apartado 1.2.

Es de gran importancia destacar el hecho de que a partir de la Reforma Administrativa emprendida en las dependencias oficiales durante el actual sexenio, las jerarquías del Servicio de Educación Indígena, así como algunas denominaciones, se han visto modificadas con el objeto de "desconcentrar responsabilidades" respecto de las Oficinas Centrales de la Ciudad de México, para hacerlas recaer directamente en las Delegaciones Estatales de la Secretaría de Educación Pública que operan en cada Entidad Federativa de la República.

En realidad, lo que esta desconcentración de poderes ha acarreado al Servicio de Promotores Culturales Bilingües, es una dependencia de la *Subsecretaría de Educación Inicial*, lo que viene a colocar a la Dirección General de Educación Indígena -- (DGEI) en un segundo plano de autoridad con respecto a su propio personal; autoridad que todavía era absoluta y casi exclusiva todavía hace un par de años. Vale la pena que abundemos un poco más sobre este tema.

Cuando en el año de 1963 la Secretaría de Educación Pública autorizó la formación de promotores culturales bilingües dentro de su seno burocrático, a estos elementos no se les consideró en un principio, más que como personal de apoyo de los maestros federales y rurales que trabajaban en zonas indígenas, o -- bien, como maestros de educación preescolar, ahí donde no existía servicio educativo alguno. Pero a medida que la demanda educativa en lengua indígena fue creciendo, y dado que el servicio de promotores también continuó en ascenso cuantitativo y cualitativo con la colaboración de la *Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio*, algunos de los promotores dejaron de serlo para convertirse en *maestros bilingües*. Se les adscribió, ya no como maestros auxiliares sino como profesores de los prime

ros grados de la primaria. Fue posteriormente -alrededor del año 1970- que se les empezaron a confiar los tres últimos grados de la educación básica. Pero este personal siempre dependió directamente de la Dirección de Alfabetización y Educación Extraescolar en el Medio Indígena, que actualmente tiene el carácter de Dirección General de Educación Indígena.

En el año de 1974, a raíz del movimiento de los promotores del IIISEO que buscaban derechos laborales, una nueva fuerza entró en juego al interior del Servicio: el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, lo que vino, por un lado, a mejorar las condiciones de trabajo de los promotores y maestros bilingües, y por otro -es menester decirlo- a llenar -de confusión y de intereses personales, las mentes de los poco politizados maestros del Servicio de Educación Indígena. En una palabra, en medio del juego sindical por obtener 15,000 adeptos a favor, el personal docente bilingüe fue masa blanda para ser moldeada por el SNTE a su antojo.

Desde entonces, es cada vez mayor el número de maestros y promotores bilingües sindicalizados que se escudan en el sindicato para no usar su lengua materna en clase, para faltar a sus obligaciones, y sobre todo -y esto es especialmente detectable en los albergues-, para no realizar actividades adyacentes a la labor docente, tales como el mantenimiento de los albergues, el cuidado de los niños en horas extraescolares, la cooperación en el trabajo de las comunidades, etcétera; es decir, todo aquello que supuestamente constituye parte de su trabajo como promotor cultural bilingüe, que es el primer nombramiento que recibe, antes de empezar su ascenso en el escalafón.

A pesar de todo, la Dirección General de Educación In

dígena todavía representaba, a principios del actual sexenio, - la máxima autoridad a nivel operativo, del personal docente bilingüe. Aunque inserta en el gran aparato burocrático de la -- SEP, sus Directores Regionales eran relativamente autónomos y - mantenían paridad de autoridad respecto de los Directores de -- los Centros Coordinadores del INI. La Dirección Regional capa citaba a su propio personal, definía las zonas de adscripción - de éste, y mal que bien, ejercía control sobre el trabajo de -- promotores y maestros bilingües.

Actualmente y a raíz de la ya mencionada desconcetración del poder administrativo de la SEP, es un hecho que el personal docente bilingüe está quedando cada vez más en manos de - los Delegados Estatales y del sindicato, y cada vez menos bajo el control de la D.G.E.I., y con esto, no quiero decir que dicha dirección esté limpia de corrupción o que siempre haya hecho lo adecuado respecto de la educación indígena. Sin embargo, a través de ella existían ciertos canales y medios para poder - influir en la base misma del Servicio de Educación Indígena; para intervenir en los cursos de capacitación a promotores, o para delimitar responsabilidades del personal docente bilingüe de cada región, que como es sabido, presenta características particulares a nivel local.

Además, con esta tendencia generalizada de "desconcetrar" las funciones de la SEP, los problemas para convencer a - un secretario de educación y a dos o tres subsecretarios más para que el servicio de educación indígena sea adecuado y eficaz en las zonas interétnicas, ahora se multiplicarán por veintidós; es decir, que ahora será necesario hacer labor con los delegados estatales y demás autoridades de educación, en las veintidos Entidades Federativas en las que funciona el Servicio de --

## Promotores.

Ahora, al final de otro sexenio, se puede vislumbrar claramente la trayectoria del Servicio. La Dirección General de Educación Indígena, posiblemente sea suprimida de un plumazo por la siguiente administración, o por lo menos, carecerá de la autoridad que hasta ahora había tenido sobre el personal bilingüe; los promotores y maestros bilingües se fundirán por "voluntad propia" con el grueso de maestros federales, y el Sindicato cobrará nueva fuerza. Por lo pronto, los maestros bilingües -- del Estado de Puebla tomaron, a principios del año de 1982, los Centros Coordinadores de toda la Entidad, para exigir que se suprimiera de su nombramiento el término *bilingüe*, lo que me parece un síntoma muy importante para ser tomado en cuenta en lo futuro.

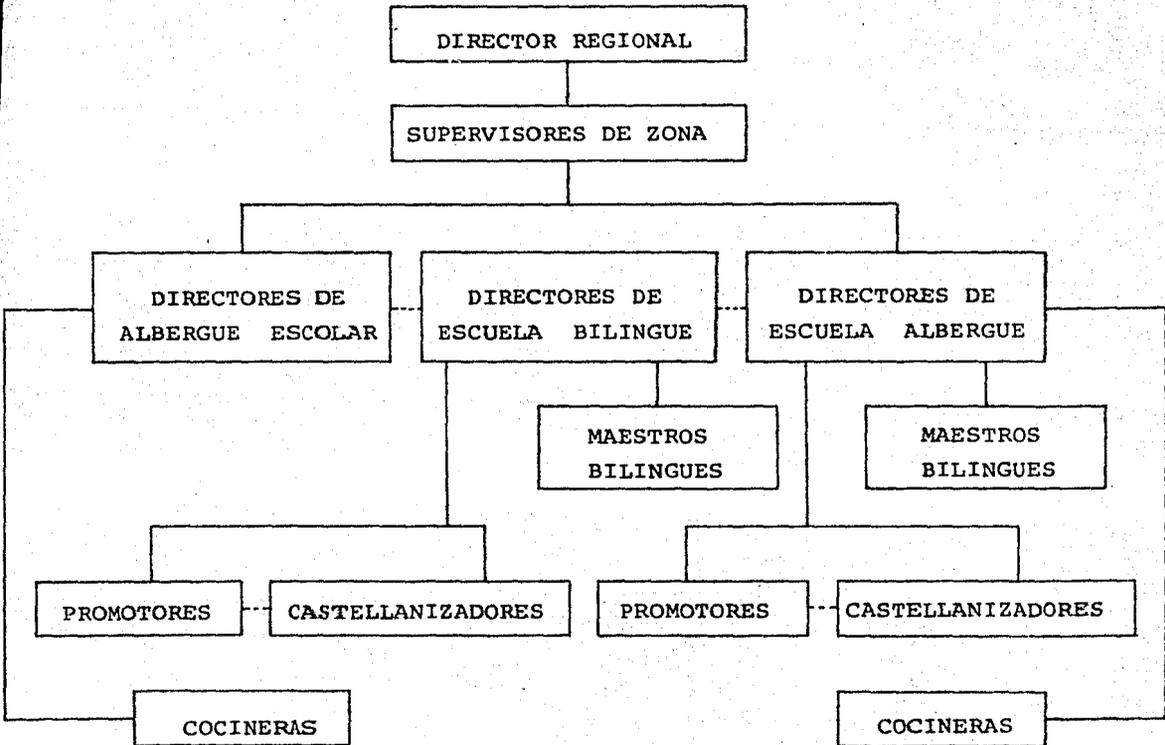
### 2.1.1. Los niveles jerárquicos dentro del Servicio.

A nivel regional, las jerarquías del Servicio de Promotores Culturales Bilingües siguen funcionando de una forma -- más o menos independiente en relación con la forma de organización del magisterio federal y/o estatal. (Ver organigrama No.1) Lo que está cambiando totalmente, es la línea de mando de Oficinas Centrales hacia las diferentes regiones indígenas atendidas por el Servicio (Ver organigrama No. 2).

La concentración del poder que hasta antes de la Re-forma Administrativa recaía enteramente en las Oficinas Centrales de la Dirección General de Educación Indígena, se ha filtrado a través de las Delegaciones Estatales que operan en cada -- uno de los 22 estados que cuentan con población indígena recono

Organigrama No. 1

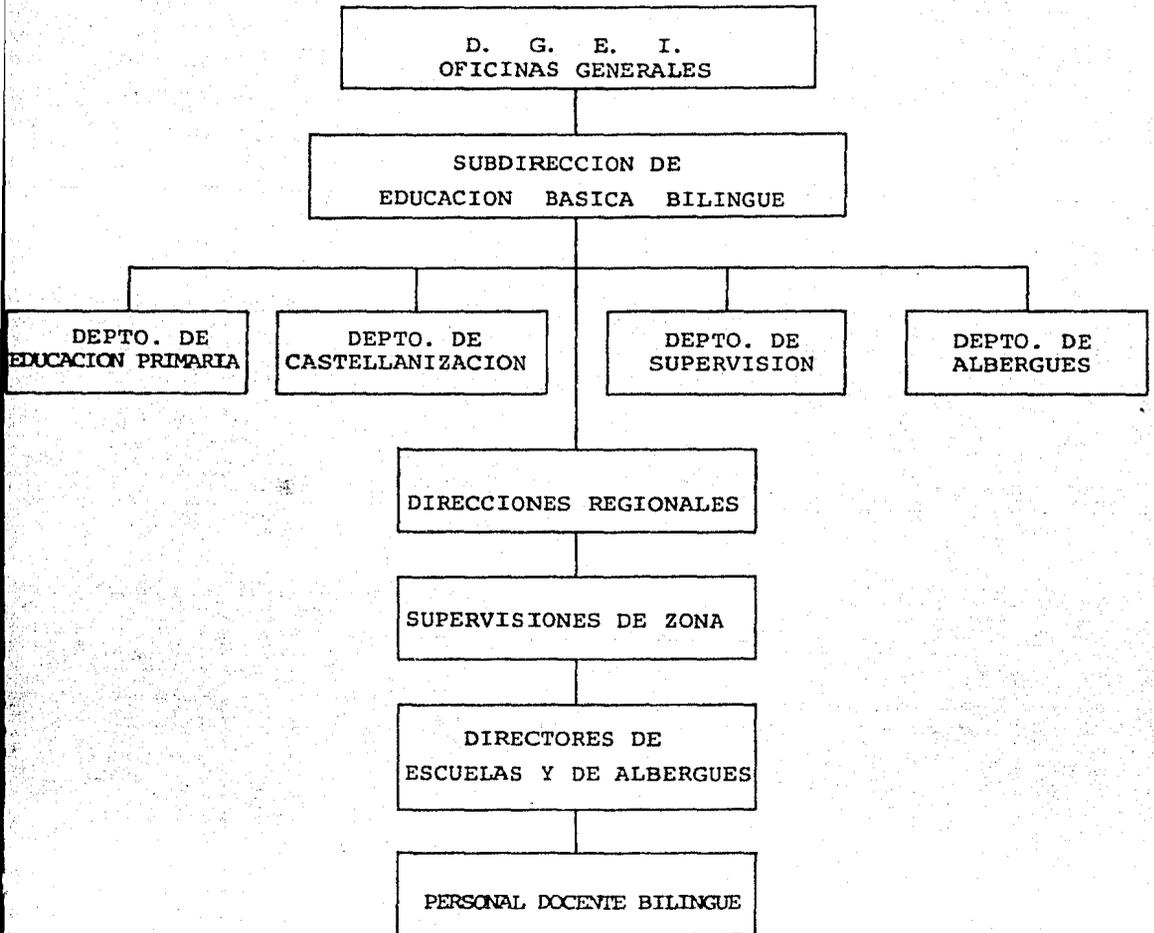
ORGANIZACION JERARQUICA DEL SERVICIO DE EDUCACION INDIGENA A  
NIVEL REGIONAL (\*)



(\*) Aunque el servicio sigue conservando el mismo orden jerárquico, algunas denominaciones han cambiado a partir de 1981.

Organigrama No. 2

LINEA DE MANDO DIRECTA ENTRE LA DIRECCION GENERAL DE EDUCACION INDIGENA (D.G.E.I.), OFICINAS CENTRALES Y DIRECCIONES REGIONALES DE EDUCACION INDIGENA. (Hasta 1981).



cida. El organigrama No. 3 muestra los niveles jerárquicos del Servicio a nivel estatal.

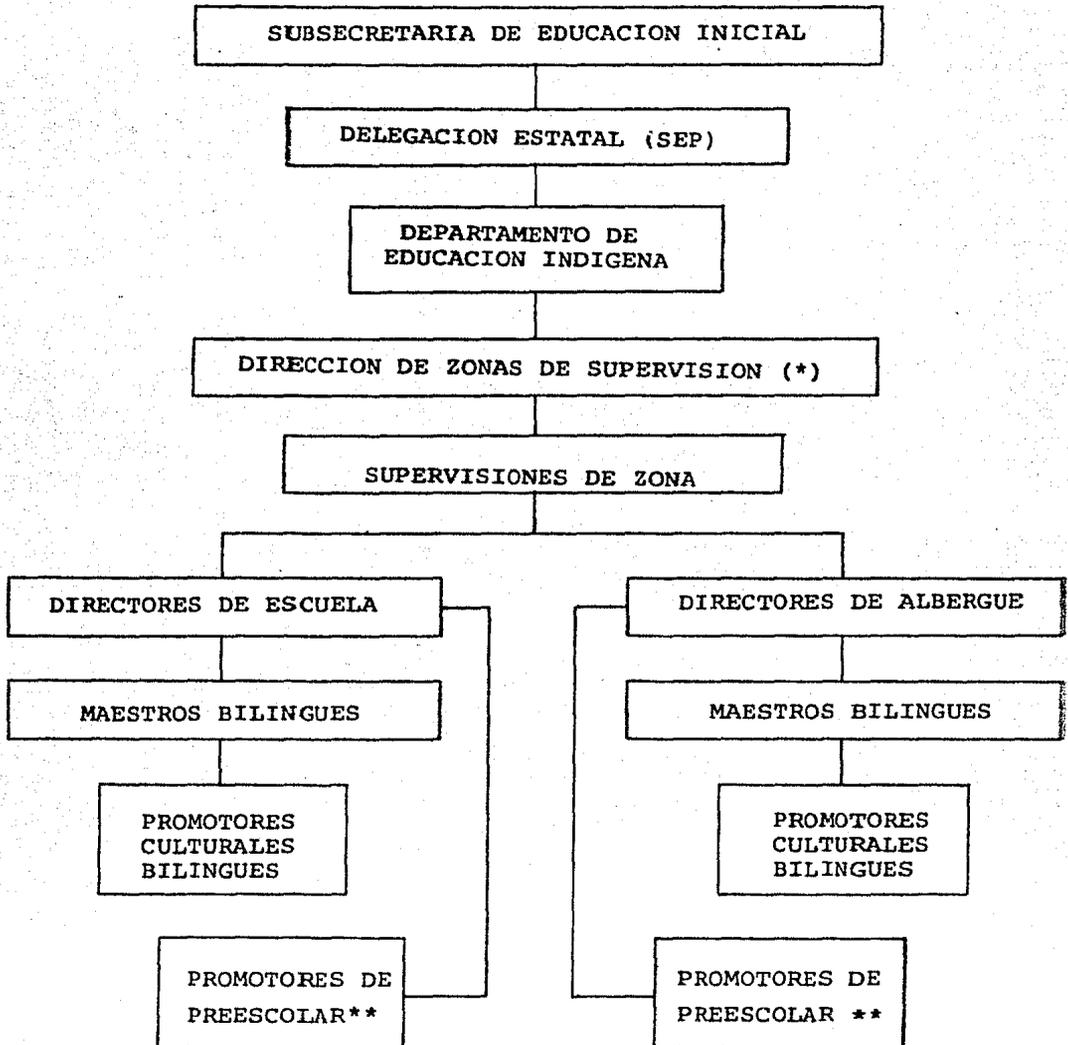
Es importante destacar el hecho de que, si desde su creación en 1952, el Servicio de Promotores Culturales Bilingües era clasificado por lengua y por regiones -de ahí que hubiera *Directores Regionales*-, actualmente, en el afán por absorber a la fuerza que representan a estas alturas más de 28,000 elementos, a los maestros bilingües se les ha hecho depender directamente de cada Delegación Estatal, medida que provocará en este personal el sentimiento de pertenencia a una Entidad Federativa en especial, antes que una consciencia étnica.

La realidad geográfica del país, nos demuestra que -- existen grupos indígenas que conservan un fuerte sentimiento de cohesión, aunque su territorio geográfico haya quedado dividido por las líneas oficiales que a partir de la independencia del país, demarcarían los diferentes estados de la República. Tal es el caso de los totonacos de las Sierras de Puebla y Veracruz, los mixtecos de las costas de Guerrero y Oaxaca, los mayos de Sinaloa y Sonora, etcétera. Los *Directores Regionales*, justamente se encargaban de coordinar, administrar y supervisar el Servicio de Educación Indígena, a nivel regional. Ahora, las decisiones serán tomadas en función de cada Entidad Federativa, y lo más probable es que esto se haga sin tomar en cuenta más -- que tal vez, a los grupos indígenas mayoritarios, apartando de su derecho a una educación adecuada a sus necesidades, a los -- grupos étnicos minoritarios y a aquéllos cuyo territorio haya sido atravesado por las líneas divisorias de los estados de la República.

No se puede menos que pensar, que la Reforma Adminis\_

Organigrama No. 3

ORGANIZACION JERARQUICA DEL SERVICIO A NIVEL ESTATAL.



(\*) Anteriormente, Direcciones Regionales.

\*\* Anteriormente, Castellanzadores.

trativa y la desconcentración de poderes les cayó como anillo al dedo a los caciques estatales que son generalmente los Gobernadores. Son ellos quienes, mediante los Delegados Estatales de Educación Pública, pueden manejar a su antojo las cuestiones -- educativas con intereses personales. También el cambio ha favorecido al SNTE, ya que la dependencia directa del personal docente bilingüe de las Delegaciones Estatales, aunada a la disminución del poder de los otrora Directores Regionales, acarreará la separación de los promotores que bajo la misma Dirección Regional se sentían pertenecientes al mismo grupo y copartícipes de los mismos problemas, aunque estuvieran adscritos a diferentes estados. A partir de ahora, cada contingente de promotores y maestros bilingües pasará a diluirse en la gran masa del magisterio federal y/o estatal, olvidándose por completo de que si su misión no era mejor, sí era o debía ser, diferente a la de un maestro mestizo, y de que el tipo de educación que les correspondía poner en práctica debía presentar las características de todo un sistema educativo propio y adecuado a la realidad y a las necesidades de las comunidades indígenas.

Además del personal docente, el Servicio cuenta con personal administrativo en los niveles regional, estatal y central. A medida que las oficinas de Educación Indígena se van acercando a la Ciudad de México, aumenta el personal mestizo y disminuye el de extracción indígena. Otro tanto sucede en el nivel jerárquico, donde los puestos más altos son desempeñados por ladinos. Solamente algunos profesionistas indígenas han logrado filtrarse hasta los niveles de subdirección o de jefatura de departamento, tanto en la Dirección General de Educación Indígena como en el Instituto Nacional Indigenista. Dicho sea de paso, estos elementos han obtenido dichos puestos, en parte, debido a la existencia de instituciones especialmente creadas pa

ra atender el "problema indígena"; instituciones que, tratando de ser políticamente congruentes con el *indigenismo de participación*, han promovido la inclusión de miembros indígenas en la toma de decisiones desde el escritorio.

### 2.1.2. Funciones de cada puesto dentro del Servicio.

Para acrecentar un poco más la información sobre el - Servicio de Promotores Culturales Bilingües, porporciono a continuación una relación de las funciones que, en teoría, desempeña cada miembro del mencionado Servicio.

a) *Jefe de Departamento* (anteriormente, *Coordinador Estatal de Educación Indígena*). - Este puesto es relativamente nuevo dentro del Servicio de Educación Indígena. Su función es de enlace entre las diversas zonas de Educación Indígena de la Entidad y las oficinas generales, aunque debe responder primero ante al autoridad de la Delegación Estatal de Educación Pública. Los Jefes de Departamento son elementos del Servicio de Promotores que ya sea por méritos propios o no tan propios, han logrado ascender en la jerarquía, casi siempre a partir de una Dirección Regional o Jefatura de Zonas de Supervisión.

b) *Jefe de Zonas de Supervisión* (anteriormente, *Director Regional de Educación Indígena*). - Todavía hace poco más de un año, a los ocupantes de este puesto, se les llamaba *Directores Regionales*, ya que realmente constituían la máxima autoridad - del Servicio de Educación Indígena, en el campo. En cambio, con la actual tendencia de "desconcentración administrativa" estos directores, desde mi punto de vista, perdieron capacidad de mando para convertirse en simples jefes de supervi --

sión escolar, o lo que es lo mismo, en los supervisores de los supervisores; mientras que las decisiones importantes -- respecto a la región, y el contacto con los directivos de las oficinas centrales, han quedado a cargo de los jefes de departamento, quienes por lo general, se encuentran alejados la mayor parte del tiempo de las zonas indígenas, asentados en las capitales de los estados. La mayor parte del trabajo que realiza un jefe de zonas de supervisión es de carácter administrativo, desatendiendo con frecuencia la labor educativa, ahora más que nunca, ya que debe emplear gran parte de su tiempo, transportándose de su sede a la Delegación Estatal.

- c) *Supervisor de Zona.* -- Los supervisores constituyen la voz, los ojos y los oídos del Jefe de Zonas de Supervisión. Realizan el trabajo que también correspondería a aquél, pero que por razones administrativas no puede cumplir. La voz del supervisor es la de la autoridad, pero supuestamente, y a diferencia de los inspectores de zona del sistema federal, tiene la obligación de orientar, más que de sancionar, al personal docente bilingüe durante sus visitas, debido en parte a la precaria formación que este personal posee. El trabajo principal de un supervisor de zona consiste en recorrer constantemente las unidades educativas bilingües durante todo el ciclo escolar. Teóricamente, a un supervisor de zona se le pide como requisito académico, haber cursado la Normal Superior, aunque esto no se da en todos los casos.
- d) *Directores de Escuela.* -- Un director de escuela tiene a su cargo generalmente, uno o más grupos que atender, aparte de tener que cumplir con sus funciones como máxima autoridad en el plantel educativo llamado bilingüe.

En las escuelas de tipo *unitario* es común encontrar que un mismo elemento haga las veces de director y maestro único de todos los grados. En las escuelas de *organización completa* los directores cuentan con el apoyo y la ayuda de todo un equipo de maestros y promotores, que varía en número según sea la cantidad de alumnos que asisten a ella.

Invariablemente, los directores deben participar con las autoridades de la comunidad sede de la escuela en las actividades propias de aquélla, así como en la organización y realización de las fiestas tradicionales. También deben fungir como orientadores de la gente en las decisiones que atañen a toda la comunidad. Son miembros que generalmente se encuentran cursando estudios en la Escuela Normal Superior, o bien que ya obtuvieron su título a este nivel.

- e) *Directores de Albergue.*— Están considerados en el mismo nivel que los anteriores, pero es importante hacer notar que este puesto tiene dos modalidades, según el tipo de albergue que tengan a su cargo.

*Director de escuela albergue.*— Tiene a su cargo la disciplina y el control de la unidad conformada por una escuela bilingüe y un albergue, compuesto a su vez por dormitorios, cocina y comedor. El trabajo y la responsabilidad de los directores de una escuela albergue aumentan considerablemente en relación con los de los directores de una escuela unitaria o de organización completa, ya que aparte de encargarse del buen funcionamiento técnico y administrativo de la escuela, deben velar por la organización y administración del albergue. No es difícil encontrar a un director de escuela albergue que tiene que emplear el tiempo dando clases, concurrendo a juntas de la comunidad, llenando concentrados estadísti

cos para la SEP, vigilando la alimentación de los niños y el orden en los dormitorios, y haciendo cuentas de lo que se consume y de lo que hace falta en el albergue.

Teóricamente, el director de una escuela albergue cuenta con el apoyo de toda una planta de personal docente bilingüe y - dos cocineras, que viven dentro del mismo albergue o bien, - cerca de éste.

*Director de albergue escolar.*- Está a cargo únicamente del albergue, pero no tiene responsabilidades sobre personal docente alguno, ya que los niños albergados en este tipo de -- plantel, asisten a la escuela de la comunidad sede, que en - la mayoría de los casos se trata de una unidad federal o es - tatal. Las funciones del director de un albergue escolar se limitan a vigilar la disciplina y la limpieza dentro de las instalaciones del inmueble y a administrar el dinero y los - productos destinados al mismo. Su labor docente, no obstan - te, no queda descartada del todo, ya que supuestamente debe ayudar y orientar a los niños indígenas en todo lo relaciona - do con las tareas y trabajos escolares.

- 6) *Maestros Bilingües.*- Aunque en el medio académico del país - se le llama *maestro* a quien posee una maestría universitaria, sin ánimo de ofender a nadie, en el Servicio de Educación In - dígena se ha tomado este apelativo y se la ha agregado lo de *bilingüe*, para designar a todos aquellos promotores que por el hecho de tener más años en el Servicio y de estar cursan - do la Normal durante su tiempo libre, perciben un sueldo más alto, aunque sus funciones sean exactamente las mismas que - las de un promotor bilingüe. Desde luego que ante la mecáni - ca de que quien posee más títulos es más respetado, el maes - tro bilingüe ocupa, tácitamente, un sitio más importante que

el promotor, dentro de la jerarquía del servicio, lo que en todo caso lo autoriza a ocupar el puesto del director del -- plantel, en su ausencia.

g) *Promotores Culturales Bilingües*.-- Ocupan, junto con los promotores de educación preescolar bilingüe, el nivel más bajo dentro del personal docente del Servicio, y paradójicamente, son quienes generalmente más responsabilidades tienen, ya -- que por lo regular son enviados a las regiones más apartadas por tratarse de jóvenes solteros, en su mayoría; se les asignan los grupos de niños más pequeños; se les presiona para -- que guarden conducta ejemplar y para que se superen académicamente cursando estudios de secundaria o de normal --según sea el caso--, durante los fines de semana y las vacaciones. El promotor cultural bilingüe "...tiene bajo su responsabilidad, la formación y educación de los niños y adultos, así como la conducción y preparación para la autogestión de los -- pueblos indígenas <sup>6</sup>". Y todo ello a cambio de un sueldo de diez mil pesos.

h) *Promotores de Educación Preescolar Bilingüe (inicialmente, -- castellanizadores)*.-- Estos promotores entraron en funciones a partir del año de 1978 a raíz de la implantación del Sub-programa de Castellanzación, dentro del que debían desempeñar el papel de *castellanizadores*, precisamente. Ahora, estos promotores de preescolar ocupan exactamente el mismo nivel dentro de la jerarquía, que los promotores de primaria, pero su formación está orientada hacia el trabajo con niños indígenas en edad preescolar. Sus funciones comprenden: con

(6) Severo Hernández Hernández, "Formación y capacitación del personal bilingüe", En: Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A.C., Documentos del I Seminario de Educación Bilingüe-Bicultural, s/p. (Fotocopiado).

tribuir al proceso de socialización del niño, enseñar las -- primeras letras en lengua materna, promover el desarrollo de la expresión oral en el niño en su lengua materna, y en algunos casos, también se deben hacer cargo de la enseñanza de rudimentos del castellano, en forma oral. Por lo demás, estos promotores tienen la obligación de orientar y promover actividades que eleven la calidad de vida de las comunidades. Al igual que a los promotores de educación básica, a éstos se les exigen estudios de secundaria como mínimo, aunque en zonas en las que no existe la educación media básica, los -- promotores de preescolar son elegidos entre quienes ya terminaron la educación primaria.

- i) *Auxiliares de Cocina* (también llamadas *cocineras* o "*ecónomas*")  
 .- Las cocineras, que es el nombre que familiarmente se usa para nombrar a las mujeres indias encargadas de la preparación de los alimentos en los albergues son, en realidad, el personal que mayor tiempo pasa al cuidado de los alumnos, ya que incluyendo los fines de semana son quienes más tiempo -- permanecen en el albergue. Además, las cocineras deben estar "...al pendiente de las necesidades y de la educación de de los educandos; desempeñan de hecho el papel de tutoras colectivas de los niños becados <sup>7</sup>". Por lo general, hay dos cocineras en cada albergue -- sea éste escuela albergue o albergue escolar-- y son ellas las encargadas de la compra de los frescos, es decir, de aquellos alimentos que son de rápida descomposición y que por lo tanto, no son surtidos por el Centro Coordinador Indigenista respectivo. En algunas regiones, a estas mujeres todavía se les llama "*ecónomas*", siguiendo la tradición de los antiguos Internados Indígenas, en los que se designaba a las cocineras con tan singular apelativo.

(7) Idem.

## 2.2. La Capacitación de los Aspirantes al Puesto de Promotor.

Para poder ocupar el puesto de cocinera de albergue, - el Servicio no exige más que pertenecer al sexo femenino, ser - indígena, tener más de 18 años y contar con educación primaria preferentemente, con el objeto de poder hacer cuentas y leer lo suficiente.

En cambio, para aspirar al puesto de Promotor Cultu\_ - ral Bilingüe, es necesario contar con varios requisitos, como son:

- pertenecer a algún grupo indígena, sin importar el sexo,
- contar con 17 años de edad como mínimo,
- ser bilingüe (lengua indígena-castellano),
- haber cursado educación secundaria.

Una vez cubiertos estos requisitos, el muchacho o muchacha aspirante debe acudir a la Dirección de Zonas de Supervi\_ - sión correspondiente para presentar dos exámenes: uno de bilin\_ - güismo, en forma oral y escrita, y otro de conocimientos acadé\_ - micos a nivel de secundaria. Si ambos exámenes son aprobados, - los aspirantes tienen derecho a tomar un curso de capacitación que de ser cubierto satisfactoriamente, les dará su inmediata a\_ - signación a alguna comunidad, como Promotores Culturales Biling\_ - ües.

### 2.2.1. Panorama general de los cursos de capacitación.

Durante mi estancia profesional en la Dirección Gene\_ - ral de Educación Indígena, tuve la oportunidad de participar en

cuatro ocasiones en diferentes cursos de *capacitación y de reciclaje* para personal docente bilingüe. Las cuatro experiencias, a pesar de tratarse de cursos diferentes -uno para capacitadores, otro para supervisores, otro para promotores de primaria y otro para promotores de preescolar-, me permitieron apreciar cosas en común que siempre se dan en este tipo de cursos organizados generalmente por la D.G.E.I. y en ocasiones, con la colaboración de la *Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio*.

Lo que tengo que decir acerca de los cursos para el personal bilingüe puede no resultar muy feliz. Sin embargo, considero que éste que ha sido uno de los puntos nodales más desatendidos por la D.G.E.I.; pudo haber sido a la vez un medio para conscientizar a los promotores acerca de su papel en las comunidades; pero nunca -repito- se puso interés en la calidad de los cursos.

Los cursos de capacitación que imparte actualmente la D.G.E.I. a los aspirantes al puesto de Promotor Cultural Bilingüe tienen una duración promedio de dos o tres meses, con ligeras variantes. Comprenden aspectos de temas como psicología, didáctica general, administración escolar, desarrollo de la comunidad, manejo del programa oficial de educación básica, enseñanza del español, alfabetización en lengua materna, y talleres de costura, carpintería, agricultura, etc., sin faltar las actividades artísticas -para preparar los festivales de fin de cursos- y de educación física -para organizar torneos deportivos-.

Cuando se trata de cursos para aspirantes a promotor de preescolar, el desfile de materias es todavía mayor, tal vez porque se considera que el trabajo con niños más pequeños es más difícil. Así pues, además de las asignaturas antes mencionadas,

se agregan otras tales como método Montessori, nociones de lingüística, diseño y elaboración de materiales didácticos, ejercicios de maduración para la lecto-escritura, taller de expresión oral (en castellano), y manejo del programa de educación preescolar para niños indígenas, elaborado en la D.G.E.I.

Estos cursos se imparten, por lo menos durante los últimos cuatro años, en los llamados Centros de Integración Social, ubicados en los edificios que fueran los primeros Internados Indígenas de los cuarentas, actualmente a cargo de la Dirección General de Educación Indígena. A ellos concurren, previa fecha determinada, entre 150 y 300 muchachos indígenas de ambos sexos, provenientes de varios Estados de la República y hablantes de distintas lenguas.

Aquí permanecen en calidad de internos durante los dos o tres meses que dura el curso de capacitación. Impera una disciplina de tipo militar, no tanto por la rigidez en términos reales, sino por la forma de organización para el trabajo y el esparcimiento. Desde el primer día de iniciado el curso, se constituyen *pelotones* y se forman *comités*. Así por ejemplo, el "pelotón de vigilancia" se encarga de "denunciar" a los alumnos que infrinjan alguna de las reglas del internado o del curso, y el *comité de honor y justicia*, constituido por muchachos y muchachas destacados por su responsabilidad y buena conducta y electos "democráticamente", se encarga de juzgar al acusado y de determinar su culpabilidad o inocencia, hecho lo cual, el caso se turna a la dirección del internado para que sea tomado en cuenta. En caso de hallar culpable al acusado, es la dirección la encargada de imponer la sanción correspondiente.

Como contrapeso a tanto comité y tanto pelotón de carácter policíaco, se elige una *Sociedad de Alumnos* con presiden

te, secretario, vocales y todo lo demás, supuestamente para velar por los intereses de los alumnos y para denunciar los abusos de autoridad por parte de la dirección o de los pelotones y comités. En realidad, es el director o la directora del internado quien tiene la última palabra respecto a las decisiones del curso. De esta manera, el presidente de la sociedad de alumnos se convierte en una especie de segundo director, que pronto se ve atrapado entre el cumplimiento de su deber y las demandas de justicia de los alumnos. Esas demandas, generalmente se considerarán subversivas y los estudiantes siempre están en desventaja respecto a la autoridad. Por otro lado, el puesto de presidente de la sociedad de alumnos no es envidiable, ya que quien lo desempeña se ve expuesto a las críticas y a la desconfianza de aquellos muchachos que no son de su mismo grupo indígena y que hablan diferente lengua.

Estos cursos de capacitación, que supuestamente sirven para preparar al muchacho indígena para el trabajo en su medio, no varían casi en nada en relación con los cursos de actualización que se dan a los maestros federales, por lo menos en lo referente a contenidos. La lengua que se usa como medio de comunicación es el castellano, exclusivamente. Los programas están diseñados por profesionistas que muchas veces ni siquiera han tenido la suficiente experiencia de campo como para conocer el tipo de educación que puede ser benéfica a las comunidades. Las materias llevan temas con contenidos que responden a la cultura, digamos "occidental". Además, el nivel de preparación académica de los capacitadores -maestros bilingües con varios años de servicio y Normal Superior- resulta muy precario o demasiado aculturado, sin contar con que estos capacitadores carecen de preparación política, lo que en el mejor de los casos, los lleva a tomar posiciones fanáticas de izquierda y a recitar frases hechas pero sin poner en práctica sus doctrinas liberado

ras cuando imparten clase o en su trato diario con los alumnos.

Esta especie de "conducta esquizoide" que presentan a menudo los profesores de los futuros promotores confunde a -- los muchachos, quienes desgraciadamente, al salir del curso y -- empezar sus labores como promotores, optan por imitar a los que fueran sus capacitadores, amagando fuertemente con la izquierda y pegando con la derecha.

En una ocasión, platicando con uno de los maestros bi lingües durante un receso entre clase y clase, quedé muy sorpre nida por la forma en que se expresó del curso en el que ambos -- nos encontrábamos participando en calidad de capacitadores. Me explicó por qué lo consideraba de carácter aculturizante y fascista; sin embargo, al momento de preguntarle qué opinaba sobre los pesadísimos "lunes patrios", manifestó: "¡Ah, bueno, eso sí que con la bandera y con el himno nacional no hay que meterse -- porque ésas son cosas de mucho respeto ! ". En realidad, nunca supe si lo decía convencido --aparentemente sí-- o bien porque él era el maestro responsable, ni más ni menos, de organizar los -- famosos "hombres a la bandera" y los "lunes patrios". El maestro consideraba --al igual que la mayoría de ellos-- que todos los de más capacitadores del curso estaban impartiendo clases de carác ter reaccionario, pero daba por hecho que él en cambio, tenía -- la luz en sus manos para dársela democráticamente a los futuros promotores.

Lo que más absurdo me parecía de los "lunes patrios", era que, el tiempo para el curso era ya limitado para preparar a futuros formadores de niños, y aun así se perdía una hora de clase cada ocho días, ya que no se reponía en ninguna forma. En términos prácticos, beneficiaría más a la patria tener maestros mejor preparados, que muchachos con un gran sentido de respeto

por una bandera, que poco representa en favor de los grupos étnicos a los que ellos pertenecen.

Además de tener que asistir a todas las clases, los - futuros promotores deben cumplir con todas las tareas de cada - clase y también atender a los deberes contraídos como miembros de algún comité o pelotón. Aunque desde luego, no faltan los - alumnos exentos de ciertas obligaciones, gracias al favoriti-tismo de algunos maestros; que tratándose de muchachas, dichos favores aumentan considerablemente, ya que la mayoría de los capacitadores, -si no es que todos- pertenecen al sexo masculino.

La hora de dormir se fija en cada curso, según el -- acuerdo entre el director, personal docente y alumnos. Casi siempre se establece a la diez de la noche. No es raro que se fije una hora de dormir más temprana para las muchachas, ni que se - les considere mayormente culpables si es que se llega a encontr-trar a alguna pareja en actitud amorosa.

En este estado de cosas, y tomando en cuenta el pésimo alumbrado de los viejos edificios que ocupan los Centros de Integración Social en que se realizan los cursos, es comprensible que los muchachos dispongan de muy poco tiempo libre para - estudiar o siquiera para leer los confusos apuntes que alcanzan a tomar en clase.

El día de la clausura del curso, se organiza un gran baile con conjunto moderno y se entregan los diplomas y constancias de estudio en presencia de autoridades de la D.G.E.I. A - partir de ese momento, los muchachos salen convertidos en Promotores Culturales Bilingües, llenos de esperanzas y de buena - voluntad para su labor. Pero yo creo que más que nada, se van contentos con la certeza de que tendrán asegurado el sueldo de

cuando menos uno o dos años.

### 2.2.2. Contenido de las materias que se imparten.

Aunque algunas de las materias que se incluyen en estos cursos podrían ser utilidad a los futuros promotores, muchas veces los contenidos de las mismas no corresponden al prometedor título de la asignatura. En otras ocasiones, aunque los contenidos sean coherentes, los capacitadores no alcanzan a comprenderlos porque no forman parte ni de su formación académica, ni de su realidad social. El resultado es entonces, que los muchachos memorizan términos que les son totalmente ajenos, y "aprenden" cosas que poco les han de servir en su labor como promotores y que por lo tanto, nunca podrán poner en práctica.

Durante algún tiempo, mantuve correspondencia con un promotor otomí del Valle del Mezquital, que había sido mi alumno durante su capacitación, y en una de sus cartas me contestaba a algunas preguntas que yo le había hecho, de la siguiente manera: "...y con respecto a su carta del día (...) en donde Usted me pregunta si he tenido problemas con el método de castellanización, yo le contesto: Maestra, no he tenido ningún problema porque no lo he tenido que utilizar. Todos los niños de la comunidad donde me tocó trabajar ya hablan y entienden español..."

No todos los casos son tan patéticos ni todos los promotores se enfrentan a los mismos problemas. De cualquier forma, en la última parte de este capítulo trataremos acerca de las situaciones más comunes a que los nuevos promotores se deben enfrentar para poder cumplir con su misión. A continuación, describo de manera breve, los contenidos de las materias que se

imparten en los cursos de capacitación para aspirantes a promotores culturales bilingües, y me he permitido a la vez, incluir algunos comentarios acerca de cómo se impartían, según mi experiencia personal como capacitadora y observadora en cursos de esta naturaleza.

Con respecto a *Didáctica*, los muchachos ven todo lo referente a elaboración de objetivos, dinámicas de grupo, técnicas de enseñanza, elaboración de materiales didácticos, etcétera. Se hace mucho hincapié en la importancia de ofrecer estímulos a los alumnos mediante la aplicación de técnicas y dinámicas grupales que, dicho sea de paso, difícilmente corresponden a las formas tradicionales de organización para el trabajo de los grupos indígenas, y por lo tanto, resultan inoperantes; y también mediante la presentación de material didáctico llamativo y novedoso. Sin embargo, no se habla de la actitud del maestro ante el grupo -parte muy importante de la Didáctica-, ni de romper con la rigidez de la escuela tradicional, que al interior de los cursos de capacitación, impide que el futuro promotor participe y se exprese activamente como sujeto creador.

Con el nombre de *Psicología Educativa*, se designa a aquella materia que se convierte invariablemente en un monólogo por parte del capacitador, plagado de terminología especializada que se torna confusa para el alumno. Es común que se abuse de términos tales como *motivación*, *área cognoscitiva*, *desarrollo perceptivo-motor*, etcétera, y lo que es peor, sin dar la explicación correspondiente a su significado. Los futuros promotores difícilmente memorizan esos términos, y si logran hacerlo, es solamente para olvidarlos al día siguiente del examen.

*Administración y Organización Escolar* es justamente una de las materias de mayor utilidad para los futuros promotores.

res, si se enfocara hacia todo lo referente al papeleo y manejo administrativo que independientemente se maneja en cada plantel educativo. No obstante, se da mayor importancia a aspectos tales como la disciplina (militar) y la organización de festivales y de actividades sociales. Personalmente, fui testigo de los esfuerzos semanales de los muchachos al realizar trabajos como investigaciones acerca de las medidas "adecuadas" que debe tener un salón de clases -cuando muchas veces el primer obstáculo del promotor es que no cuenta ni con un tejabán para dar sus clases-, memorizar las reglas de urbanidad que los alumnos deben observar en la escuela, incluyendo desde luego, los honores a la bandera y demás festivales de corte "occidental", sin faltar la celebración del día del maestro; formas de dirigirse a los superiores -mientras que entre los pueblos indígenas ya están establecidas reglas a este respecto-, etc. De esta manera, lo único que resulta es una materia absurda y aculturante, ya que interfiere con los valores y las pautas culturales de las comunidades indígenas en donde los muchachos van a trabajar.

Sorprendentemente, los maestros bilingües aprenden -- con facilidad pasmosa todo lo referente al sistema carcelario -- que encierra la escuela occidental, sin asimilar en cambio, los aspectos positivos que puede tener el hecho de administrar con orden un plantel educativo.

A la materia de *Desarrollo de la Comunidad* se le da un enfoque etnocentrista occidental, al considerar que las comunidades indígenas son "primitivas" y que necesitan "desarrollarse" para participar en el "progreso del país". Bien podría servir, en cambio, para ayudar a los muchachos a hacer un análisis económico y político de las condiciones en que se encuentran sus propias comunidades, y sin embargo, al carecer los capacitadores de un enfoque materialista científico, y al no rebasar el --

nivel de charlas de café, la clase se convierte en una mera descripción mecanicista de las clases sociales y de las diferencias más aparentes entre socialismo y capitalismo. Desde luego que, la utilización de términos marxistas, sin mayor preámbulo, confunde a los alumnos. Así por ejemplo, al revisar el examen de uno de los muchachos en esta materia durante el curso de capacitación realizado en el Internado de Los Remedios (Ixmiquilpan, Hgo.), durante el bimestre agosto-septiembre de 1979, me encontré un detalle que denotaba más que una distracción por parte del alumno, un exceso de academicismo del capacitador. A la pregunta de cómo se le llama a la clase social formada por los ladrones, las prostitutas y los mendigos, este alumno contestó sin titubeo alguno: "lupeproletariado", en vez de *lumpenproletariado*. Tal vez le pareció adecuado relacionar lo guadalupano (por lo de 'lupe') con la miseria...

Castellanizar a los niños indígenas de preescolar y primer grado de primaria, era una de las metas del Subprograma de Castellanización, puesto en marcha a mediados del año de 1978, y aunque este programa ha perdido su fuerza inicial, castellanizar ha quedado como consigna de la Dirección General de Educación Indígena, que poco ha hecho oficialmente por fortalecer la educación bilingüe-bicultural, a no ser por discursos plagados de términos trillados y demagógicos sobre el derecho a la autodeterminación de los pueblos indígenas.

Cuando se dio inicio al programa nacional de castellanización a niños indígenas monolingües, 19 zonas fueron atendidas por el llamado "Método Swadesh", cuyo verdadero nombre es *Juegos para aprender español*, y más del doble de esas zonas que daron a cargo del "Método IIISEO"; *Método para la enseñanza del español a hablantes indígenas monolingües*, que en ese momento gozaba de ciertos privilegios políticos. Actualmente, ambos métodos ya no están siendo utilizados con la misma euforia que al -

principio, pero aún sirven como material de apoyo en el trabajo de los promotores de primaria y de preescolar.

Personalmente, participé enseñando el "Método Sadash" durante dos cursos de capacitación para aspirantes a promotores, llevados a cabo en el segundo semestre del año de 1979. En general, este método consiste en enseñar frases y vocabulario básicos del castellano en forma oral, utilizando "juegos" que simulan situaciones de la vida real, tales como la tienda de abarrotes, un viaje en camión, la visita al médico, etc. Se trata de que el maestro juegue con los niños a la vez que les enseña frases básicas del castellano, sin desatender la práctica de la lengua materna.

Durante los cursos de capacitación, lo que se enseña de este tema a los futuros promotores, es la mecánica del método, aunque parte importante del trabajo comprendía la explicación de la estructura del método, así como los aspectos de lengua dominante, diferencias entre lengua y dialecto, y más que nada, las implicaciones políticas de la castellanización a los grupos indígenas. Se trataba de que los futuros promotores entendieran que la enseñanza del español puede ser benéfica para los indígenas, siempre y cuando no se le considerara como requisito indispensable o como único medio para contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de las comunidades.

A pesar de que oficialmente se ha declarado que la educación para los indígenas debe ser impartida totalmente en lengua materna, por lo menos hasta que el niño domine las estructuras básicas de su lengua -cosa que sucede alrededor del séptimo u octavo año de su vida-, es inaudito comprobar que en los cursos para capacitar a futuros maestros de primero y segundo grado de primaria, aún persistan los programas tradicionales que sostienen que es condición necesaria que los niños indígenas --

sean castellanizados para que puedan "aprender" en la escuela.

Si con el método de castellanización se espera que los promotores enseñen el castellano en forma oral, al introducirse la materia de *Didáctica del Programa de Español*, se completa el círculo de la castellanización, no solamente en forma oral, sino también en forma escrita. Ahora que el programa oficial de primero y segundo grados viene en forma *integrada*, el área de español es introducida de manera más sutil, de tal manera que al finalizar los cursos, los promotores se sienten más capacitados en los aspectos que marca el programa educativo nacional, y con muy pocos elementos para practicar una educación bilingüe-bicultural. Las contradicciones que imperarán en su trabajo práctico, las debe enfrentar el promotor desde los cursos de capacitación, ya que por un lado se le dice que es obligación suya utilizar su lengua materna al trabajar con los alumnos, y por el otro, se le entregan materiales y se le capacita, para enseñar en español.

Esta evidente contradicción, me la manifestó un promotor recién ingresado al Servicio, de la escuela-albergue de El Potrero, en la zona nahua de Tampacán, San Luis Potosí: "-Maestra -me dijo- ¿Cómo está eso de que nos dicen que tenemos que usar nuestra lengua con los niños y llegamos a la escuela y los otros maestros nos dicen que tenemos que usar el español?" Por otro lado, se daba cuenta de lo absurdo de la situación: "-Yo no puedo usar el castellano con mis alumnos de primer año porque no lo entienden. Lo que hago es que agarro los libros de texto y les tengo que explicar los ejercicios a los niños, traduciéndolos al náhuatl. Entonces, si viene mi superior y me encuentra hablando con mis alumnos en mi idioma, me dice que soy un mal elemento porque no enseñé en español. Pero maestra, ¡los niños se aburren y no me hacen caso cuando trato de hablarles -

en castellano!".

Este es el mejor de los casos. Lo que sucede con la mayoría de los promotores, es que, ante la presión de sus compañeros maestros y debido a la carencia de textos que apoyen la enseñanza en su lengua materna, optan por asumir un monólogo -- ininterrumpido en español, mientras los niños, aburridos y sin comprender nada, se dedican a desaprender las normas inculcadas por sus padres, y a medio aprender español a fuerza de estarlo oyendo de su maestro.

La materia llamada *Taller de Redacción* es de mucha -- utilidad ya que en ella se enseña a los futuros promotores a redactar cartas, oficios, memorandas, etcétera, así como a llenar formas bancarias y demás documentos oficiales. Este taller de -- debería servir para hacer practicar a los muchachos, la escritura de su lengua materna.

Existen otros *talleres* dentro de estos cursos, que -- son materias hasta cierto punto opcionales que sirven de relleno para el tiempo libre que queda a los alumnos después de haber cumplido su parte con las materias obligatorias. Todos los muchachos deben participar en algún taller, que puede ser de -- costura, corte y confección (para las mujeres), agricultura, actividades pecuarias, carpintería, primeros auxilio, etcétera.

En los últimos cursos de capacitación organizados por la DGEI, se incluyó la materia de *Técnicas de alfabetización en lenguas indígenas*, que como primer obstáculo ha encontrado el -- hecho de que mientras que en los cursos participan muchachos habientes de diferentes lenguas, el capacitador encargado de la -- materia solamente habla la suya y el castellano, de tal manera que la clase que más requiere del uso de la lengua materna del

promotor, se convierte en una serie de recetas para enseñar a -- leer y escribir más rápidamente al niño, pero sin tocar realmente los problemas que cada lengua presenta en particular. El segundo obstáculo consiste en que todavía no se ha decidido a nivel oficial cuál método o qué técnica se ha de seguir para llevar a cabo el proceso de alfabetización en lenguas indígenas. Todo esto da como resultado que la clase de técnicas de alfabetización se convierta en un cuento de ciencia ficción que pronto -- será olvidado por el nuevo promotor para dedicarse a castellanizar a sus alumnos \*.

Se les llama *materias co-curriculares* a todas aquellas que no se consideran básicas para la formación de los promotores pero que se supone les pueden servir para organizar actividades extraescolares. Estas materias realmente podrían servirle de mucho al promotor si se les diera un enfoque adecuado para la revalorización de las culturas indígenas, sin embargo, la clase de educación física, por ejemplo, tiende a fomentar el espíritu de competencia y el individualismo, y por lo general, se excluye de ella a las mujeres. La materia de *actividades artísticas* se -- orienta principalmente a las muchachas de los cursos, pero se le da un matiz de folklorismo porque las danzas que se enseñan no son propias de los grupos indígenas. Tal pareciera que el objetivo de esta asignatura fuera el de presentar lucidos festivales folklóricos al final de los cursos, y en esto coincide con la -- clase de educación física.

\* La DGEI empezó a producir, a partir de octubre de 1979, una serie de libros para alfabetizar en diversas lenguas indígenas que recientemente se han publicado con los auspicios de la misma SEP. Aunque en un principio se pensaba superar definitivamente el concepto de "cartilla" --yo personalmente participé en la elaboración de los libros para mazahua y amuzgo--, el intento dio como resultado las mismas cartillas de hace treinta años, solamente que a colores.

Para los aspirantes a promotores de preescolar, se -- agregan materias como *Taller de Expresión Oral*, que consiste en enseñar a los muchachos a expresarse "correctamente" en castellano. Se les enseña poesía "culta" y se les dejan lecturas de textos escogidos de lo más granado de la lengua castellana. De -- aquí se derivan los concursos de oratoria y de poesía, con trofeo y todo, por supuesto, en español. Para nada se les ocurre -- a los capacitadores promover concursos de este tipo que sirvan -- para fomentar las manifestaciones artísticas propias de las comunidades de las que los futuros promotores provienen.

En la materia llamada *Método Montessori*, se enseña a los muchachos a preparar material didáctico; en *nociones de lingüística general* se pretende enseñarles nociones básicas de lingüística para apoyar la labor de alfabetización en lengua materna, sin embargo, al no contarse dentro del equipo de capacitadores con lingüistas, o por lo menos, con personal mejor preparado en este aspecto, la clase se convierte en un mar de confusión de términos tales como *fonema, grafía, fonética, fonología, etcétera*. Además, sin el contenido político que esta materia debe abarcar, la clase no ofrece a los muchachos un panorama completo de la realidad lingüística del país, ni de los repetidos intentos por borrar del mapa de México a las lenguas indígenas. Otro problema es que todavía no se han establecido definitivamente -- los alfabetos prácticos para todas las lenguas de México, aunque el intento se ha hecho durante el presente sexenio.

Actualmente, se ha decidido incluir otras materias en los cursos de capacitación para promotores de preescolar, tales como *ejercicios de maduración previos a la lecto-escritura, elaboración de materiales didácticos de preescolar, y conocimiento y manejo del programa de educación preescolar bilingüe*.

### 2.2.3. Otros cursos organizados por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI).

Además de los cursos de capacitación para aspirantes a promotor de primaria y de preescolar, la DGEI proporciona cursos de reciclaje para su personal, muchas veces, en coordinación con la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio de la misma SEP, y también organiza cursos de capacitación a otros niveles de la jerarquía del Servicio de Promotores.

#### *Cursos de capacitación para supervisores de zona.*

Supuestamente, estos cursos están diseñados para mejorar la calidad del trabajo que desempeñan los actuales supervisores de zona del Servicio de Educación Indígena. Incluyen tópicos como política indigenista, lineamientos de educación bilingüe-bicultural, planeación y programación educativa, métodos, técnicas e instrumentos de supervisión y evaluación, Durante el año escolar 1980-1981, recibieron capacitación 73 supervisores.

#### *Cursos de actualización psicopedagógica a promotores de educación preescolar.*

Desde que fue elaborado el llamado Plan y Programa de Educación Preescolar Indígena, gran parte de la capacitación y actualización de los promotores de preescolar se ha orientado hacia la comprensión y manejo de dicho programa, que no es más que el programa de castellanización disfrazado con unos cuantos ejercicios de maduración. Así pues, los cursos de actualización para personal docente de preescolar, se centran en este tema, tocando también algo de psicología del niño -don-

de los autores y puntos de vista que se estudian co - rresponden a la cultura occidental, únicamente-, didác tica general, elaboración de materiales didácticos y - aplicación de ejercicios de maduración previos a la -- lecto-escritura. En suma, estos cursos se convierten en un refrito de las mismas materias que los promoto - res estudiaron durante su capacitación inicial. Según el informe elaborado por la Secretaría de Educa\_ ción Pública, la Comisión Nacional de Fomento Educati\_ vo (CONAFE), y el Instituto Nacional Indigenista, se actualizaron 1,788 promotores de preescolar durante el año lectivo 1980-1981.

*Cursos de orientación a profesores capacitadores de -- promotores.*

Para impartir los cursos a su personal docente, la -- DGEI cuenta con un grupo de *capacitadores* constituido por maestros bilingües con experiencia en el Servicio, hablantes de diferentes lenguas y provenientes de dis\_ tintas regiones. Hay un equipo de estos capacitadores viviendo más o menos permanentemente en cada Centro de Integración Social que se utiliza para impartir los -- cursos al personal docente bilingüe. Lo que quiere de\_ cir, que forzosamente deben utilizar el español como - vehículo de comunicación tanto entre ellos mismos, co\_ mo con los alumnos de los cursos, que también provie - nen de diferentes grupos indígenas.

El contenido de los cursos de orientación a capacitado\_ res incluye materias como psicología, administración - escolar, desarrollo de la comunidad, didáctica general, aspectos de la educación preescolar, estructura del -- programa integrado de primaria, métodos de castellani\_ zación, técnicas de alfabetización en lengua materna,

en suma, todas las asignaturas que ellos tienen que impartir al personal docente de primaria y de educación preescolar. Para los cursos a supervisores o a jefes de zonas de supervisión, se contratan especialistas de las diferentes dependencias gubernamentales.

La Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, por su parte, se ha encargado de dar atención a 5,698 promotores culturales bilingües, y a 1,355 promotores bilingües de preescolar, a través de cursos de normal semiescolarizados y escolarizados, a través de reuniones de asesoría semanal, quincenal o mensual, y durante los períodos de vacaciones, de tal suerte que en el ciclo lectivo 1980-1981, concluyeron estudios profesionales de Escuela Normal, 3,322 miembros del Servicio de Educación Indígena<sup>8</sup>.

(8) SEP-CONAFE-INI, Informe anual de labores 1980-1981, 67.

### 2.3. Los Problemas del Nuevo Promotor.

Las situaciones a las que el promotor debe enfrentarse desde el primer momento en que recibe su nombramiento, son por demás difíciles. Su problemas comienzan desde el momento mismo en que ingresa al burocratismo nacional; al sistema de las largas esperas y del "vuelva mañana", lo que lo va convirtiendo en indolente e irresponsable. Es precisamente a causa del papeleo burocrático que no ha de recibir su paga sino hasta un año después de haber comenzado con sus funciones, y lógicamente, éste es un factor decisivo para que empiece a perder todas las buenas intenciones que pudo haber adquirido durante el curso de capacitación. Pero esto no es todo.

Encima de que deben trabajar gratis durante su primer año lectivo, los nuevos promotores, inexpertos y temerosos, son enviados generalmente a las comunidades más lejanas e incomunicadas de la zona a la que se les adscribió. Esto se hace por dos razones, la una oficial y la otra, extraoficial. La primera consiste en que las autoridades pertinentes opinan que adscribir a un nuevo promotor en su comunidad de origen o muy cerca de ella, lo incitaría a faltar con frecuencia a sus deberes debido a la influencia y a las necesidades tanto de familiares como de amigos. La segunda razón -que yo llamo "extraoficial"- responde a que existe una especie de acuerdo tácito de que el nuevo promotor debe pasar por una especie de "iniciación" y ser enviado a una "comunidad de castigo" -ya por lejana, ya por conflictiva- para que de esta manera los promotores con más años de servicio y los maestros bilingües, puedan colocarse en aquellas comunidades consideradas como las mejores, es decir, las que son de fácil acceso, las que permiten llegar con algún tipo de transporte motorizado, o bien, caminando sólo durante unos minutos. También son altamente cotizadas por el personal docente bilingüe, las co

comunidades que quedan cerca de su casa o bien, que están ubicadas cerca de alguna ciudad importante en donde tengan la oportunidad de seguir estudiando, o simplemente, que les permita conseguir - esparcimiento en cines, cantinas, etcétera.

Claro está que si alguno de los recién nombrados promotores es pariente de las autoridades correspondientes, podrá obtener su asignación a una comunidad "privilegiada", pues la burocracia, aparte de lenta es elitista, y el Servicio de Educación Indígena no es la excepción a este respecto.

En el caso de las nuevas promotoras, los problemas suelen aumentar, ya que en algunas regiones se les niega su nombramiento a menos que pasen la noche con el jefe de zonas de supervisión, o se les promete enviarlas a una comunidad cercana si se prostituyen. Hay jefes y supervisores de zona que se especializan en tales menesteres. Personalmente fui testigo de la renuncia de una muy eficiente promotora de preescolar de la zona Mixe Baja (cerca de San Juan Guichicoví, Oax.), quien me dijo a solas que se había visto en la necesidad de renunciar a su puesto por que el supervisor de zona se había negado a firmarle sus avances programáticos si no pasaba la noche con él.

Muchas chicas toman esta misma decisión, pero otras, - ante la necesidad imperiosa de ganar dinero, se prostituyen para poder conservar su trabajo.

Durante el presente año, y ante la creciente ocurrencia de abusos sexuales dentro del Servicio de Educación Indígena, se formó una comisión con personal bilingüe de Oficinas Generales para que saliera a investigar este tipo de casos. Sin embargo, las regiones supervisadas quedaron en el más grande de los - secretos. Los resultados y determinaciones a que haya llegado -

dicha comisión, tampoco se han sabido hasta la fecha. Sin embargo, por información que se filtró y llegó hasta mis oídos, pude enterarme de que se encontró un albergue en el que las niñas mayorcitas (entre 12 y 14 años) estaban embarazadas porque las había seducido el director del mismo plantel. En otros albergues, las víctimas son las promotoras, las maestras y también las cocineras. Desde luego que hay veces en que el personal femenino se presta de buena gana a estos juegos, pero lo que es imperdonable es que se abuse de las alumnas, que si bien es cierto que una niña de 12 años ya puede ser considerada como una mujer adulta dentro de su grupo cultural, eso no autoriza a ningún maestro a - - obligarla a una situación que incluso la llevará a abandonar sus estudios por causa del embarazo y la maternidad. Además, los maestros que así actúan, están traicionando la confianza de los padres de familia que difícilmente aceptan enviar a sus hijas a estudiar, y que no obstante, confían en que ellas estarán seguras y a salvo de abusos en un albergue escolar.

No estoy diciendo nada que no se sepa en el medio de la Educación Indígena; tampoco estoy diciendo nombres ni acusando a nadie en particular, aunque la verdad sea dicha, me hubiera gustado mucho poder señalar aquí, lugares exactos, nombres y jerarquías de aquellos y aquellas que provocan estas penosas situaciones dentro del Servicio, que no son más que los rescoldos de la situación colonial y de dominio a que los pueblos indígenas - han sido sometidos desde la llegada del conquistador ibero.

Lo que sí impugno decididamente es la cobardía y la irresponsabilidad de las autoridades de Educación Indígena y del Instituto Nacional Indigenista que aún sabiendo los datos precisos, han decidido dar el carpetazo al asunto y quedarse callados encubriendo a sus compañeros de gremio.

La aceptación de un nuevo promotor en las comunidades no siempre es inmediata, ya que en muchas ocasiones sus antecesores han dejado tan malos precedentes que la gente se forma una opinión negativa sobre todos los promotores en general, negándose a cooperar con todo lo que tenga que ver con la escuela bilingüe. Hay casos verdaderamente lamentables y de consecuencias negativas, como cuando existiendo una escuela federal y otra bilingüe dentro de una misma población, los padres de los niños indígenas prefieren enviar a sus hijos a la primaria federal, porque están cansados de la conducta y de las actitudes de los promotores bilingües. Los perjudicados son, evidentemente, los mismos niños indios, quienes deben sufrir discriminación y oprobio por parte de los niños y maestros mestizos, además de que tienen que aprender el castellano en forma coercitiva, y todo porque el personal de Educación Indígena ha aprendido demasiado bien la lección de corrupción de los maestros mestizos y de todo el sistema en general.

Cuando un promotor de nuevo ingreso logra finalmente ser aceptado por la comunidad, se tiene que enfrentar entonces a la realidad para la que supuestamente fue capacitado: un grupo generalmente heterogéneo, de niños y niñas, para quienes debe ser guía, modelo y juez, y una comunidad que espera todo de él o de ella, a cambio de hospedaje y respeto. Esto, cuando no le toca la responsabilidad de cargar con toda una escuela de las que llaman *unitarias*. En cualquier caso, su posición es difícil porque siempre tiene demasiado trabajo.

Si el nuevo promotor llega a una escuela de organización completa, tiene por seguro que estará a las órdenes de todo el mundo, incluso por debajo de las cocineras -en el caso de que haya sido asignado a un albergue- a quienes su experiencia y edad les confieren autoridad. Su escasa o nula experiencia --

profesional, será pretexto para ser explotado al máximo por el resto del personal, y él a su vez, tendrá en sus alumnos una válvula de escape.

Si el promotor es asignado a una escuela unitaria, deberá cargar con la responsabilidad de todos los grupos, además de tener que llevar el papeleo administrativo correspondiente, lo que le obligará a trabajar de continuo para tratar de cumplir satisfactoriamente con su puesto.

Una vez frente al grupo, sin las herramientas necesarias para llevar a cabo la educación bilingüe y bicultural de la que tanto se le habló durante el curso de capacitación; sin el entrenamiento adecuado para educar a un grupo de niños acostumbrados a la libertad de movimiento que les ha dado el medio en el que han crecido, y más que nada, sin la consciencia política que le permita comprender cuál es exactamente su papel como maestro y como agente social, y sin poder solucionar sus problemas económicos personales, el promotor cultural bilingüe comienza a ser atrapado en su propio *currículum oculto*, que pronto lo llevará a comportarse exactamente igual que cualquier otro maestro federal, sin más ejemplo -hay que decirlo- que el de los promotores y maestros bilingües con más años en el Servicio, y el de quienes fueran sus propios profesores, años atrás. De aquí a la derivación en el alcoholismo, le quedará muy poco trecho.

Para exponerlo de una manera más objetiva, hemos tomado íntegra la descripción que del trabajo de tantos y tantos promotores y maestros bilingües, ha hecho un miembro del mismo Servicio, haciendo despliegue de una gran capacidad de autocritica y de una gran honestidad.

"Trasladémonos a una escuela del medio indígena y observemos al maestro bilingüe cómo realiza sus tareas:

"El maestro llega a su grupo, pasa lista, sin levantar la cara. Se pone de pie y se suelta hablando en español para explicar su clase. Los niños aparentemente están atendiendo. Enseguida, pide que levanten la mano los que han entendido; la levantan todos. Pregunta si entendieron todos; contestan en coro que sí. Cuando algunos niños se distraen, el maestro tiene que gritar para que lo oiga todo el grupo, o golpear la mesa para llamar la atención. Nuevamente hace preguntas, las mismas de siempre. Los niños ya aprendieron las reglas del juego: contestar lo que el maestro quiere y todo va bien.

"En la enseñanza de la lectura y escritura en lengua indígena, el maestro hace su explicación también en español, argumentando que ya todos los niños entienden el castellano por el solo hecho de que saben repetir algunas expresiones que él quiere que digan. Muy esporádicamente usa el idioma indígena y cada vez que lo hace, se refleja en su rostro la preocupación y el disgusto por tener que usar su lengua materna. Si continúa con la lecto-escritura en idioma indígena durante el transcurso del año escolar, lo hace únicamente para justificar su comisión, pero en todo momento da mayor preponderancia al idioma oficial como único medio de comunicación y enseñanza. Así es como el niño se va formando la idea de que su idioma materno es inferior e inútil como medio de enseñanza y comunicación. Lo que aprende progresivamente es a negar su propio ser y a adoptar compulsivamente todos los roles que la escuela impone a través del maestro. Aprende a no aprender lo vital de su realidad inmediata. El conocimiento llega a ser un simple recurso para complacer al maestro y a la escuela.

"Después del área de lenguaje, el maestro pasa a las matemáticas. Los libros de texto gratuitos son el único y exclusivo material de trabajo. Enseña matemáticas conforme a la teoría de conjuntos. Hace comparaciones de conjuntos, enseña los números arábigos, el sistema de numeración decimal, las operaciones fundamentales, medidas de longitud, de capacidad, etc. Todo esto, desde luego que no riñe con la necesidad de impartir conocimientos concretos a los alumnos. Lo que es absurdo e imperdonable es que el maestro indígena bilingüe se olvide de que en su cultura también existen las matemáticas, que se puede contar hasta las cantidades que se quiera (el sistema de numeración indígena es, generalmente, vigesimal), se puede calcular, abstraer, pesar, medir, hacer operaciones, etc., y que el niño al llegar a la escuela lleva el riquísimo material de experiencias que el maestro debe retomar, desarrollar y enriquecer con las matemáticas modernas.

"Implícitamente se induce al alumno a creer que los elementos -- culturales que él posee, nada tienen que ver con la escuela, -- porque la escuela enseña cosas más "importantes" aunque no tengan relación con el contexto sociocultural del niño.

"En el área de ciencias sociales y en particular, en lo correspondiente a la historia, el maestro habla de las grandes civilizaciones antiguas de pueblos desconocidos, de las hazañas individuales de los héroes. Cuando se refiere a las civilizaciones pre hispánicas recuerda tan sólo al indio del pasado, al indio arqueológico del que todos se sienten orgullosos; pero del indio actual, del indio vivo, sometido y explotado, no hay por qué hablar de él ni de su historia. Lo que importa es aprender la historia de los vencedores, de la clase dominante. Los pueblos indígenas no tienen historia, no son hombres históricos, son simples seres vivientes. Los atropellos y las masacres que se cometen en contra de los indígenas por defender sus tierras, eso no es digno de ser analizado por el maestro y sus alumnos. La única historia que cuenta, es la de los gobernantes y de los políticos. Esta incongruencia en el enfoque de la historia hace que los niños indígenas no encuentren su identidad y sean presa fácil para caer en las redes de la cultura e ideología dominantes, donde ya el maestro bilingüe se encuentra atrapado.

"Ahora veamos qué sucede en los deportes. El deporte no se practica como una diversión sana en la que todos deben participar. Es selectivo y está guiado absolutamente por el espíritu competitivo. El maestro implanta los deportes que a él le gustan y no por que sean los más adecuados para los alumnos. Selecciona a los alumnos que él cree que van a ganar, porque el deporte es para ganar o perder y no para gozar. El maestro entrena a sus deportistas haciéndoles creer que son intocables tanto en la escuela como en su casa; por lo tanto, pueden olvidarse de sus estudios y de sus obligaciones familiares. Llega el día de la competencia y ahí van los deportistas, llevando en sus espaldas el peso de la representación de sus compañeros, de sus maestros y de toda la comunidad. Si ganan, vienen las celebraciones y los elogios exagerados. ¡Ah! pero si pierden, toda la culpa recae sobre ellos. Todos se sienten perdidos y avergonzados.

"Lo que sucede en el deporte, pasa en todo el ambiente escolar. Se incita al niño a la competencia y al éxito individuales, no importa que sea a costa de los demás; el espíritu egoísta y competitivo, es la filosofía de la escuela. El espíritu de colaboración, de compañerismo y de solidaridad en el trabajo y en el estudio, no cuentan para el maestro bilingüe. Lo único que importa es que cada niño luche aisladamente tratando de sobresalir de los demás, para que no cuestionen conjuntamente la realidad en que están inmersos.

"Llega el término del año escolar. El maestro prepara la gran -- fiesta de clausura de fin de cursos. Invita a los padres de familia a una exposición de trabajos manuales, según él, resultado -- de todo un año de labores, pero en realidad, esos trabajos fueron elaborados en la última semana de clases. Los objetos ahí ex -- puestos, nada tienen que ver con los conocimientos impartidos, -- ni con la vida práctica de los alumnos.

"Se realiza la fiesta de clausura de cursos en la que se presenta un extenso programa literario-musical y se concluye con el acos -- tumbrado baile a la usanza "moderna". Al otro día, el maestro sa -- le de vacaciones.

"Este es el refrendo ritual con que se cierra el cascarón vacío de conocimientos de un año escolar. Así se salva el maestro y no hay lugar a dudas acerca de la realidad en el aprovechamiento de sus alumnos <sup>9</sup>".

Después de haber leído esta descripción del trabajo -- que realiza el maestro bilingüe promedio, no se puede menos que concluir que éste es un simple reproductor de la ideología domi -- nante, a la vez que víctima de ella, puesto que la vergüenza -- que el maestro siente al usar su lengua materna como vehículo -- de transmisión de conocimientos dentro de la escuela, no es más que el producto de la acción de la ideología dominante sobre -- los pueblos indígenas desde hace ya casi quinientos años.

Sin embargo, también es necesario apuntar que gran -- parte de los prejuicios que imperan en el promotor y en el maes -- tro bilingüe, son aprendidos y aprehendidos durante su formación académica, y en especial, durante los cursos de actualización, -- que no incluyen para nada las necesidades específicas educati -- vas de los grupos étnicos. Atacar y modificar la estructura de los cursos de capacitación a promotores culturales bilingües, --

(9) Alonso López Mar, "El curriculum oculto del maestro indígena bilingüe", En: Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A.C., Documentos del I Congreso de educación bilingüe-bicultural, s/p. (Fotocopiado).

sería un primer paso para eliminar ciertos vicios de los promotores y maestros indígenas; vicios que que repercuten en forma directa en los alumnos, y a mediano plazo, en las mismas comunidades.

Ante los hechos, es necesario hacer eco a las palabras pronunciadas en el Tercer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas, dirigidas precisamente al personal docente bilingüe:

"Aquellos que no se han identificado con nuestros pueblos, son los que deben irse, de una vez...<sup>10</sup>".

(10) Tercer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas, En: México Indígena. Organó de difusión del Instituto Nacional Indigenista, No. 29, :7.

*"La diversidad no es consecuencia del retraso, sino el resultado de opciones y caminos divergentes, y por lo tanto, los fines y medios de una sociedad no pueden ser juzgados en términos de -- otra sociedad".*

*Adolfo Colombres.*

## Capítulo Tres

### Perspectivas

Fui elaborando este trabajo de tesis al mismo tiempo que atendía mis obligaciones profesionales en el Instituto Nacional Indigenista, y al hacerlo, fui testigo de los cambios que se fueron sucediendo tanto dentro de la política indigenista como en la política educativa nacional.

Estos cambios de que hablo, y que se aprecian más claramente desde el interior del aparato burocrático estatal, se han venido sucediendo ininterrumpidamente desde 1978, ora "en favor", ora "en contra" de los intereses de los grupos indígenas, pero siempre como paliativos o como formas de oportunismo político. La finalidad ha sido siempre la de justificar la actuación del Estado mexicano ante el *problema indígena*.

Todo esto no es, de ninguna manera, el descubrimiento del hilo negro de la historia, y sin embargo, el hecho de haber sido testigo cercana del acontecer político del país, por lo menos en lo que a política indigenista se refiere; el hecho de haber confiado en un momento dado en las palabras de los jefes de la institución, que al día siguiente eran capaces de firmar un acuerdo de carácter etnocida, hizo que las cosas se tornasen distintas a mis ojos, y que no pocas veces me mirara las manos para cuestionarme si no las tenía tan sucias como las de los altos jefes...

Como consecuencia de estos cambios en el panorama indigenista, y tratándose mi tesis de un tema de indigenismo, pasó por un verdadero momento de crisis casi al final del trabajo, debido a que ya no estaba segura de qué era lo que debía o que de ber ía concluir.

En un principio, cuando recién acababa de reestructurar el esquema de trabajo para presentarlo a mi directora de tesis, tenía -o eso creía yo al menos- ciertas ideas muy claras respecto a lo que iba a decir a modo de conclusión acerca de -- los promotores culturales bilingües como aportación propia para la "solución" de algunos de sus problemas. La misma práctica profesional y mi constante contacto directo con el personal docente bilingüe -cada vez más orientado hacia el sindicato y menos preocupado por las necesidades de sus comunidades-, me hicieron en un determinado momento, pensar inclusive en cambiar -- por completo el tema de la tesis, ya que no me sentía interesada en proponer opciones para un grupo de oportunistas aculturados que solamente se ampara en el sindicato para no cumplir -- con sus obligaciones y en cambio, sí estira la mano para cobrar.

Sin embargo, esta visión parcial que había adoptado -- frente al problema, tuve que desecharla y al mismo tiempo, hube de documentarme más a nivel teórico acerca de la política indigenista del país y acerca de las opciones que grupos de intelectuales y de profesionales indígenas alcanzan a vislumbrar desde posiciones y experiencias mucho más avanzadas que la mía propia, limitada a veces, por la frustración y el burocratismo cotidiano.

Solamente así, viendo el problema desde un marco muy amplio, tan amplio como implica el estudio de la política indi

genista en este país, pude centrarme nuevamente en el tema para llegar finalmente al convencimiento de que las conclusiones de este trabajo de tesis no tienen que consistir necesariamente en una relación de propuestas hechas por mí y a título personal para tratar de resolver los problemas a que se enfrenta el promotor cultural bilingüe, porque entonces tendría que plantear el ya trillado discurso de que todo debe comenzar por el cambio de estructuras, que si bien lo dice todo, poco ayuda en el momento histórico que actualmente vive el país.

Ahora bien. Hago la aclaración de que las propuestas y conclusiones a las que finalmente llegué y que expongo en el presente capítulo, no pretenden salirse del marco de lo institucional, porque de hacerlo no estarían de acuerdo con todo el planteamiento anterior del presente trabajo, y porque además, pienso que aún dentro de las mismas instituciones hay resquebrajaduras que permiten una acción concreta sobre la realidad (en mi caso se trata de las comunidades indígenas), sin que por ello se esté adoptando una posición "reaccionaria".

Al decir del poeta checo Milán Kundera<sup>1</sup>, reaccionario es aquel que mata, aquel que impone sus ideas aunque éstas hablen de cambio y sean dichas en nombre del porvenir. Valgan estas palabras para todos aquellos que se dicen la vanguardia de la revolución y que en nombre de la libertad han logrado o pretenden movilizar a los pueblos indígenas, tan sólo para llevarlos a su destrucción. Estos sujetos que critican ásperamente el trabajo político que se puede hacer aún dentro de las instituciones gubernamentales, por mucho que se digan de ultraizquierda, son reaccionarios.

<sup>1</sup> Milán Kundera, La vida está en otra parte, Seix Barral.

No se trata pues de plantear aquí la toma del poder y la apropiación de los medios de producción por el pueblo para que los problemas del promotor desaparezcan, pero tampoco he querido situarme en la simple descripción de dichos problemas. Cuando hablo de la posibilidad de hacer esto o aquello, lo digo pensando en que el sistema tiene grietas, y que a través de ellas se puede actuar para trabajar en el cambio, aunque con sus debidas limitaciones. De cualquier forma, esas fisuras no son visibles sino actuando *dentro* y *desde* la Institución misma, lo cual no quiere decir que se esté con la Institución.

Es necesario tomar en cuenta también, un hecho que -- muy al principio de la elaboración de la presente tesis no consideré y que es, sin embargo, de suma importancia. Resulta que precisamente como consecuencia y resultado de la acción concreta durante una coyuntura política habida en el sexenio pasado (1970-1976), ahora ya es posible escuchar propuestas hechas por algunos representantes de los propios grupos étnicos del país. Si bien es cierto que dichas propuestas han quedado atrapadas dentro del discurso oficial indigenista, el paso que se ha dado es inevitable y hasta necesario para que un día, las minorías étnicas del país empiecen a hablar con voz propia. Me parece que es entendible, que no exista todavía un discurso propio de los grupos indígenas, desalienado, después de cuatrocientos cincuenta años de dominación, en los que entre otras cosas, se les privó de sus voceros y de sus representantes, o sea, de lo que podríamos llamar, sus *cuadros de intelectuales*.

No obstante, lo repito, el momento por el que están pasando las organizaciones formadas por indígenas, es inevitable. El hecho de que su voz sea escuchada en el foro de la política nacional en este momento, marcará para siempre un principi

pio en su lucha por retomar el hilo de su propia historia, para dejar de "ser" gracias a la historia del dominador.

Es a ellas, a las minorías étnicas, en última instancia, a las que corresponde plantear y proponer soluciones para su propio desarrollo, para el tipo de educación que deseen y necesiten. Yo no puedo hablar por ellas; tan sólo puedo señalar algunos puntos en los que esté de acuerdo o desacuerdo en sus planteamientos, pero no puedo ni me corresponde, decir la última palabra. Y con ello también me refiero a todos los indigenistas que desde su cómodo asiento de autoridad, pretenden tener la solución en la mano para los pueblos indígenas.

\* \* \*

He dividido este último capítulo en tres secciones o subcapítulos que representan tres problemas distintos pero relacionados entre sí. Hice esto con el fin de obligarme a ir analizando ordenadamente cada aspecto, y así evitar, en la medida de lo posible, una conclusión demasiado general que a fin de cuentas dijera muy poco.

Llamo "problema" a cada tema tratado en cada uno de los apartados siguientes, no tanto porque representen fragmentos del llamado "problema indígena", sino en tanto los considero objeto de análisis a partir del que he podido llegar a las conclusiones finales de este trabajo.

Resultaría demasiado presuntuoso que yo me adjudicara la totalidad de las conclusiones respecto a un problema tan complejo como el que aquí se expone, aunque cabe decir que sí in-

cluyo algunas ideas propias que son resultado de mi misma experiencia de trabajo con los promotores culturales bilingües.

### 3.1. La Así Llamada Educación Indígena.

Dentro de la política indigenista nacional, se le llama *educación indígena* en general, al servicio educativo escolarizado que el Estado proporciona en la mayoría de las zonas habitadas por los diferentes grupos étnicos del país. Esta educación es impartida por los llamados maestros y promotores culturales bilingües.

El presente apartado, tiene por objeto discutir acerca de la propiedad o impropiedad del término, no tanto en lo que respecta a si el *significante* corresponde al *significado*, en términos lingüísticos, sino en cuanto al hecho de la importancia que tiene analizar lo que se dice oficialmente y lo que se observa en la realidad, así como la ambigüedad que es evidente en términos como éste, utilizados frecuentemente en el discurso político, y que a fin de cuentas, no dicen nada que aluda a la realidad concreta, aunque lingüísticamente, se expresen en frases bien estructuradas.

Al hablar de *educación indígena*, se puede pensar en varias cosas: en el hecho de "dar" educación a los indios; en la acción de levantar escuelas para indios; en una institución del gobierno (la Dirección General de Educación Indígena); en el Servicio de Promotores Culturales Bilingües; en una forma de *endoaculturación*, es decir, en la educación que se da al interior de los propios grupos étnicos, etcétera.

El discurso indigenista oficial ha utilizado el término *educación indígena* para explicar y justificar la penetración de la cultura de occidente en las comunidades indígenas, como una acción heroica del avance incontenible de la Revolución Me

xicana, y oficialmente se dice que esta educación es "especial" para los *indígenas*. Podría pensarse también que los indígenas necesitan una educación con ciertas características, al igual - que los afectados por el síndrome de Dawn la requieren para de\_senvolverse en la sociedad.

Así pues, en el presente apartado me propongo exponer lo que el Estado mexicano entiende por educación indígena, lo - incorrecto del uso del término, y cuál es desde mi punto de vis\_ ta y apegándome a un marco teórico, la única educación que puede llevar el apelativo de *indígena*. Así mismo, pretendo hacer una reflexión acerca de los resultados que ha dado la educación for\_ mal en las comunidades indígenas, y finalmente, concluyo hablan\_ do de las posibilidades que tiene la educación indígena para -- contribuir a la supervivencia de los grupos indígenas como *etnias* diferenciadas de la *sociedad nacional*.

### 3.1.1. Discusión teórica.

Tradicionalmente, la mayoría de los teóricos de la educación han clasifica\_ do al fenómeno educativo en *educación formal* y *educación no formal*, refi\_ riéndose a la primera como un proceso escolarizado, y a la segunda, como el conjunto de todas las situaciones de aprendizaje que quedan fuera del ámbi\_ to de la escuela, o para decirlo en otras palabras, de lo sistemático.

Esta división entre lo formal y lo no formal de la educación, resultó dema\_ siado general sobre todo con el advenimiento -a fines de la década de los cincuenta- de proyectos y programas financiados tanto por la iniciativa pú\_ blica como por la privada, que incluyen cursos de orientación, capacitación, asesoría, etcétera, dirigidos sobre todo a personas adultas que por alguna circunstancia no habían tenido oportunidad de acceso a la educación formal.

Este tipo de capacitación extraescolar resultó ser tan sistemática como la educación escolarizada; asimismo poseía objetivos definidos, y en algunos casos, también proporcionaba diplomas o constancias, lo que provocó que la división teórico-metodológica del fenómeno educativo tuviera que ser replanteada nuevamente. Si ya se habían establecido características perfectamente diferenciadas entre la educación formal y la no formal, ¿cómo denominar entonces a todo el resto de situaciones de aprendizaje que se dan en la vida de todo sujeto?

En la actualidad, la pedagogía clasifica al fenómeno en tres modalidades -- con el objeto de analizarlo mejor, aunque las tres se den íntimamente relacionadas en la realidad:

- educación formal
- educación no formal
- educación informal

La primera se refiere al proceso educativo escolarizado en el que el sujeto ingresa si cumple determinados requisitos; avanza gradualmente y de acuerdo a períodos lectivos, y obtiene grados y títulos por sus estudios que, en teoría, lo capacitan para desempeñar un trabajo profesional especializado, si es que logra cubrir todos los grados curriculares que se le exigen en la totalidad del proceso.

La educación *no formal* tiene la característica de que no incorpora a los usuarios al sistema educativo nacional puesto que no concede certificados avalados por las autoridades de educación, tampoco delimita grados o niveles educativos, y además, no exige antecedentes escolares a los educandos. Sin embargo, al igual que la formal, la educación no formal sí establece diferencia de roles entre educandos y educadores --aunque éstos no tienen que acreditar su preparación para desempeñarse como tales--, es sistemática y pretende alcanzar ciertos objetivos. Ejemplos de este tipo de educación lo constituyen los cursos de capacitación para obreros, y las clases particulares de música que reciben los sujetos de la pequeña y gran burguesía.

La educación no formal es importante sobre todo en países como México en el que las oportunidades para obtener educación formal son escasas. Debido a que es intencional, es decir, que tiene objetivos, el contenido de esta educación no es de carácter "neutro" o "apolítico", sino que por sus mismas características, la educación no formal puede servir ya como vehículo de transmisión de la ideología dominante, o bien, como una opción para abrir conciencia en los usuarios del servicio. Tal es el caso -para mencionar un ejemplo- del *método dialógico* del pedagogo Paulo Freire, que precisamente por no haber estado inserto en el marco de la educación formal, encontró en la educación no formal una vía para llegar hasta las masas campesinas del Brasil, y hasta los trabajadores del cobre en Chile.

A todo el resto de aspectos educativos no incluidos dentro de las dos clasificaciones anteriores, es decir, a la parte del aprendizaje humano que representa el mayor porcentaje de transformaciones en la vida de una persona, se le llama educación *informal*. Ésta se traduce en cambios de valores y de actitudes, en la adquisición de conceptos y de información, y en el desarrollo de habilidades a lo largo de la vida en la práctica cotidiana. Algunos autores llaman a la educación informal, *aprendizaje incidental* <sup>2</sup>.

La educación informal, lejos de ser considerada como la menos importante de las tres, es aquella que se da básicamente a través de la influencia del medio social en el individuo e incluye todo lo que éste aprende fuera de los procesos formal y no formal.

En tanto que la educación formal y la no formal son sistemáticas, la informal no lo es. En este sentido, se ha dicho que la educación no formal ha tratado de sistematizar lo asistemático de la educación informal <sup>3</sup>; sin em

(2) Congreso Nacional de Investigación Educativa, Documentos Base, Vol. I, 357.

(3) CREFAL-UNESCO, "inventario de alfabetización y educación de adultos en América Latina y el Caribe", En: Congreso Nacional de Investigación Educativa, Documentos Base, Vol. 1, 359.

bargo, la importancia de esta última no reside en la presencia o ausencia de sistematización, sino en la gran y constante influencia que tiene a lo largo de la vida de todo individuo. Podría decirse que en este caso, lo cotidiano confiere a la educación informal una sistematización propia.

Uno de los puntos que justamente dan a la educación informal mayor influencia sobre el sujeto, es que durante el aprendizaje incidental las condiciones de aprendizaje son genuinas, las circunstancias hacen que el sujeto aprenda cuando lo necesita, experimentando así la utilidad de lo aprendido en la acción inmediata; cosa que rara vez sucede en la educación no formal, y prácticamente nunca en la educación formal.

La educación informal, además, colorea y hasta cierto punto, determina inconscientemente la conducta de los sujetos, estén éstos inmersos o no, en un proceso escolarizado o en algún tipo de educación no formal. De ahí que afirmar que quien nunca ha pisado una escuela carece de educación, resulta aberrante.

Ahora bien.

El proceso educativo en general, abarcando las tres modalidades, tiene como finalidad, asegurar la reproducción de las condiciones materiales de la producción, es decir, la reproducción de los medios de producción.

Si la reproducción de la mano de obra se da mediante el pago de un salario que -en teoría- permite al trabajador cubrir todo aquello que le permita presentarse a la fábrica al día siguiente, "...la reproducción de la sumisión de los trabajadores a las reglas del orden establecido, es decir, la reproducción de su sumisión a la ideología dominante <sup>4</sup>", se da precisamente a través de la educación.

(4) Louis Althusser, La filosofía como arma de la revolución, 101.

La escuela es un *aparato ideológico* encargado de asegurar la dominación de la clase dominante, pero no es el único.

Tomando en cuenta las clasificaciones del fenómeno educativo en los tres aspectos expuestos anteriormente, vemos que la escuela se encarga únicamente del aspecto formal de la educación, en tanto que existen otros aparatos -- ideológicos como clubes, asociaciones, empresas dedicadas a impartir cursos de capacitación a obreros, partidos políticos, sindicatos, y aparatos ideológicos religiosos, que se ocupan de la llamada educación no formal.

La educación informal es transmitida por el aparato ideológico representado por la familia (nuclear y patriarcal) muy principalmente, y ya que este tipo de educación abarca todo lo referente a aprendizaje incidental, también se apoya en los aparatos ideológicos informativos, como la prensa, la radio, la televisión, etcétera.

### 3.1.2. ¿Educación indígena o educación para indígenas?

La llamada *educación indígena* es un mito que parte de otro mito: el supuesto ideológico de que los indios carecen de educación, y por lo tanto, de cultura. Así queda claramente es tatufido en las siguientes palabras, representativas de toda una época de indigenismo en México:

"El problema del indio no {es} sólo económico, sino fundamentalmente cultural; la falta de comunicaciones materiales y espirituales con el medio exterior {...} la falta de sentimiento claro de que pertenece a una nación y no sólo a una comunidad {...} En suma, lo que hace falta que llevemos al indio para resolver sus problemas, es cultura <sup>5</sup>".

(5) Alfonso Caso, citado En: Félix Báez-Jorge, "Indigenismo e impugnación", En: 7 ensayos sobre indigenismo, 58.

De aquí surgen varias cosas importantes que decir.

En primer lugar, resulta aberrante afirmar que un pueblo "necesita cultura", puesto que cada ser humano al aplicar su trabajo en la transformación de la naturaleza para obtener satisfactores, *está haciendo cultura*. Los pueblos indígenas no son la excepción a este respecto.

Segundo: no hay razón para suponer que las formas de hacer cultura de la sociedad mexicana "occidental" (mestiza), sean mejores que las de los grupos indígenas, máxime que la forma de hacer cultura de algunos grupos indígenas no incluye la forma de propiedad privada de los medios de producción ni el enriquecimiento de unos cuantos en detrimento de la mayoría, cosas que sí suceden en cambio entre los mestizos.

En tercer lugar, si los grupos indígenas que actualmente pueblan este país han subsistido a pesar de 450 años de explotación, etnocidio y genocidio, ha sido en gran parte a un proceso educativo propio que les ha resultado inmejorable.

Este proceso educativo de los pueblos indígenas podría quedar clasificado dentro de la categoría de *educación informal*, ya que sin ser escolarizada les ha permitido mantener y reproducir sus formas culturales y su organización social tradicional, aunque con ciertas variantes producidas por la Colonia y por el contacto con otros grupos étnicos así como con la misma sociedad occidental.

Sin embargo, no me atrevería a decir que la educación informal de los pueblos indígenas sea asistemática y no intencionada. Desde luego que aún dentro de la misma sociedad occidental todo el proceso educativo es intencionado: el hecho de

que un padre de familia le diga a su hijo que "los hombres no - deben llorar", lleva una intención. Asimismo dentro de las co\_ munidades indígenas, la educación -aunque metodológicamente la enmarquemos dentro del proceso informal- es intencionada ya -- que tiende hacia la supervivencia y reproducción del grupo como tal. Tampoco podría decirse que la educación de estos grupos - sea asistemática, ya que hablar de lo sistemático implica ha\_ - blar de un tiempo y un espacio, conceptos que en la cosmovisión de los pueblos indígenas tienen una significación muy diferente a la que nosotros tenemos.

Por otro lado, si desde la óptica de occidente se con\_ sidera que lo sistemático da a la larga mejores resultados, en\_ tonces puede decirse que la educación de los pueblos indígenas les ha servido *sistemáticamente* para asegurar la permanencia -- del grupo a pesar de los embates *sistemáticos* que aquéllos han padecido por parte de la sociedad mexicana occidental.

Cabe decir que a este tipo de educación informal que se da entre los grupos indígenas, es, desde mi punto de vista, a la que se le puede llamar *educación indígena*, ya que parte de los indios, y va destinada a los propios indios.

La educación formal llegó al medio indígena en los -- años veinte, cuando se puso en marcha el magno proyecto de la - Escuela Rural Mexicana. Se continuó con experimentos tales como la Casa del Estudiante Indígena (1926-1933), los Internados In\_ dígenas (1939-1971), y desde luego, con la formación de los pri\_ meros promotores (1952).

Actualmente, la escuela ha sentado sus reales, al pa\_ recer de una manera definitiva, en el medio indígena, cumpliend\_ o con dos funciones principales.

Por un lado, se encarga de transmitir la ideología dominante, pues aunque a nivel oficial se diga que los niños indios reciben "educación bilingüe y bicultural", el programa que se observa en esas escuelas es el mismo que rige a todo el Sistema Educativo Nacional al nivel de educación básica. Por otro lado, la escuela en el medio indígena es un elemento extraño y ajeno a las comunidades indígenas; es un lugar en el que se enseñan "conocimientos científicos" que difícilmente son aplicables o simplemente útiles, a esas comunidades. En este sentido, se puede decir que la escuela es un elemento desintegrador de la cultura indígena.

Si como ya señalé en el apartado de *discusión teórica*, las condiciones de aprendizaje de la educación formal son ajenas por completo a la realidad en la que el sujeto actúa cotidianamente, ¿qué utilidad real puede reportar al alumno indígena una educación en la que no solamente las condiciones de aprendizaje son falsas, sino cuyos contenidos son totalmente ajenos a su realidad?

De ahí que concluyo que la educación formal en el medio indígena, aparte de tener un carácter burgués, tiene la característica de ser *etnocéntrica*.

El *etnocentrismo* es un término que la antropología emplea para denominar al fenómeno generalizado en todos los grupos humanos, de considerar a la propia etnia como superior a otras que presentan características diferentes. El etnocentrismo es inevitable, pero puede ser útil a las minorías étnicas en desventaja, como elemento defensivo, ya que constituye invariablemente un vehículo de cohesión del grupo; pero puede también convertirse en un fenómeno peligroso en el momento en que una sociedad trata de imponer sus patrones culturales a otra, en --

forma coercitiva y haciendo uso de la violencia. Tal es el caso de los países europeos que siempre justificaron al colonialismo como un deber moral, puesto que consideraban que llevar la "cultura europea" (occidental) a los pueblos "primitivos" -- era, a más de sacrificio, una labor benéfica. Fue así como -- Occidente "...con un caudal de razones 'científicas'... {fue} ...destruyendo la diversidad del mundo, convirtiendo a las instituciones {autóctonas} en grotesca farsa, a la religión en superstición, a la historia en leyenda, al arte en folklóre, al derecho en costumbre {...} y marginó a las lenguas {nativas} de la vida pública <sup>6</sup>", para imponer --con una categoría de superioridad-- la lengua y costumbres del invasor.

La escuela en el medio indígena es de carácter etno -céntrico puesto que conlleva en sus contenidos programáticos y en la actitud de los educadores que "vuelcan" dichos contenidos en los alumnos, el supuesto tácito de que la cultura occidental es mejor que las culturas de las minorías étnicas del país. Uno de los rasgos más sobresalientes a este respecto, lo constituye el hecho de que el maestro bilingüe, a pesar de ser hablante de una o varias lenguas indígenas, hace uso del castellano -- en el salón de clases, puesto que considera que su propio idioma no puede ser vehículo de transmisión de conocimientos científicos.

Los defensores de la castellanización masiva a los indios sostienen que efectivamente, dado el rezago tecnológico a que están sujetos los grupos indígenas en relación con las sociedades industrializadas, y debido también al aislamiento en que han permanecido desde el momento de la Colonia, aquéllos no han tenido la oportunidad ni la necesidad de acuñar términos -- lingüísticos propios para nombrar a objetos creados por la "ciencia moderna", tales como avión, electricidad, computadora, etc.,

(6) Adolfo Colombres, "Hacia la autogestión indígena", En: 7 ensayos sobre indigenismo, 34.

y basándose en estos argumentos, opinan que ya que el maestro - indígena no va a ser capaz de traducir todos los términos del - progreso tecnológico a su lengua materna, lo mejor es que se en señé al niño indígena a hablar cuanto antes el castellano para que tenga acceso a todo el caudal de conocimientos que aparece escrito en los libros de texto gratuitos publicados por la SEP.

Sin embargo, el uso cotidiano de las cincuenta y nue\_ ve lenguas diferentes que se hablan en el país, y el ingenio de la gente que las usa a diario para comunicarse, ha demostrado - ya, que es posible acuñar términos en esas lenguas para desig\_ nar objetos y animales ajenos a su cultura o a su medio geográ\_ fico, sin necesidad de recurrir a préstamos del castellano.

Ejemplos de ello, son los siguientes, que pertenecen a diferentes lenguas indígenas del país:

avión	-	<i>pájaro de fierro</i>	carro	-	<i>fierro que camina</i>
teléfono	-	<i>mecate que habla</i>	cuchillo	-	<i>metal cortante</i>
vaca	-	<i>animal con palos en la cabeza</i>	helicóptero	-	<i>colibrí de fierro</i>
telégrafo	-	<i>objeto de fierro que sirve para escribir de lejos</i>	carretera	-	<i>camino para objetos de fierro que caminan</i>
café	-	<i>agua negra</i>			

Con la introducción de proyectos y programas de desarrollo, también ha llegado ya a las zonas indígenas la educación no formal, dirigida por el Estado casi siempre, o bien, im partida por organizaciones religiosas. Este tipo de programas incluyen cursos de capacitación para los indígenas, sesiones pe riódicas de orientación, asesoría, pláticas, etcétera, que gene ralmente llevan a cabo los técnicos-burócratas de las dependen cias oficiales. De esta manera, se establece una relación in di o-mestizo en la que el indio es siempre el educado, y el téc nico, el educador.

En la sociedad mexicana occidental, la educación in formal proporcionada por diversos aparatos ideológicos, pero ma yoritariamente por la familia y los medios masivos de informa ción, completa el círculo de una educación alienante que tiende a la domesticación del individuo y a su inserción en el proceso productivo, no como ser pensante, sino como un engranaje más de la gran maquinaria capitalista.

En las comunidades indígenas que conservan todavía su estructura social tradicional, la familia no deja de ser un apa rato ideológico, pero en este caso, que no está al servicio de los intereses del Estado burgués, sino encaminado hacia la re producción y permanencia del grupo, mismo que a partir de la Conquista y la Colonia, quedó reducido en calidad de minoría é t nica, a subsistir en condiciones extremas de explotación y po breza.

Tomando en cuenta que la educación informal funciona en las comunidades indígenas como cohesionador del grupo, re sulta evidente que la escuela es un agente desintegrador de aquella. La verdadera y única educación indlgena es la que las generaciones de adultos pames, coras, tepehuanos, mayas, -

*mixes, kiliwas, mazatecos, chontales, etcétera*, han legado a -- sus descendientes, generación tras generación. Así pues, la escuela en el medio indígena, resulta tan *indígena* como la *parodia* de la danza del venado que presenta Amalia Hernández a los turistas, en el Palacio de las Bellas Artes.

### 3.1.3. ¿Educación indígena o castellanización?

La introducción del *aparato escolar* en las comunidades indígenas ha respondido en el presente siglo, a una razón -- de tipo político, y a otra de tipo económico.

Por un lado, estaba la gran necesidad de *integrar* al país, que desde el momento de la Independencia había quedado -- geográfica y económicamente desmembrado. Al "triumfo" de la *Revolución*, esta necesidad se volcó en diferentes estrategias emprendidas por los diferentes gobiernos de la etapa postrevolucionaria, dentro de las que los proyectos educativos recibieron especial impulso.

Por otro lado, era inaplazable integrar a los llamados "indígenas" al modo de producción capitalista como mano de obra barata, para levantar la infraestructura que permitiera -- continuar con la trayectoria que los gobernantes del país habían trazado desde la época de la Reforma, claramente orientada hacia el capitalismo.

Así, la escuela en el medio indígena cumpliría con su misión integradora, ya fuera bajo la forma de Misiones Culturales o de Internados Indígenas. Su objetivo primordial ha sido y es básicamente el mismo: *castellanizar*.

Digo que la castellanización masiva contribuye a la dominación del indio, ya que:

- a) Al aprender castellano, el indígena queda en posibilidad de entender la publicidad y toda la ideología que la impregna, a través de los medios masivos de información. Cabe decir - que la radio es un medio muy utilizado entre los grupos indígenas. A través de este bombardeo ideológico, el indígena - no solamente entra al círculo de los consumidores que compran lo que en realidad no necesitan, sino que además, se le crean expectativas de "cambio" y de "progreso", pero de un cambio y un progreso engañosos, que no corresponden ni a su realidad ni a sus posibilidades.
- b) Al aprender el castellano en forma coercitiva, como generalmente lo hace, el indígena entra en un proceso de autonegación de sus valores y de su forma de ser y de crear, lo que le lleva a emigrar de su comunidad, o en el mejor de los casos, a prohibir a sus hijos y familiares que se expresen en su lengua materna o que vistan sus atuendos tradicionales.
- c) Al substituir su lengua por la lengua dominante y al negar - la suya propia, el indígena pierde toda posibilidad de ser - sujeto de su historia para convertirse en objeto de la historia -hablada y escrita en español y otras lenguas de prestigio- del dominador.

Es cierto también que la lengua del dominador puede servir a los fines de los dominados, en términos de una lucha de liberación, ya que el uso de la lengua oficial por los diferentes grupos étnicos, hablantes de distintas lenguas, podría en un momento dado permitir una mayor comunicación entre los diferentes --

pueblos que poseen como objetivo común, terminar con el yugo - opresor que los mantiene en la condición de explotados, pero en México, todavía se da la imposición del idioma oficial a los indios en los niveles de *mi mamá me mima* y *ese oso se aseca*, que - nada hacen en favor de la conscientización de la población.

En la medida en que la enseñanza del castellano se si ga llevando a cabo, en primer lugar, sin el consentimiento o -- sin la petición de expresa de los indígenas para aprenderlo, y en segundo lugar, por medio de métodos y/o cartillas que hablan de una realidad falseada e ideal, la acción, así sea realizada con la mejor de las intenciones, seguirá siendo un acto de domi nación y no de liberación, como se ha pretendido disimular, y - cuya consecuencia más clara es la de la incorporación del indí gena como fuerza de trabajo barata, al modo de producción capi - talista. Puede decirse que la llamada educación indígena se -- resume a esto, desde la perspectiva de la clase dominante.

El proceso educativo tradicional que se da al inte - rior de los grupos indígenas es el único al que se le puede lla - mar educación indígena. Aunque no es escolarizado, no se puede decir que sea asistemático y por ende, poco efectivo; sino que por el contrario, la educación indígena ha sido un fuerte ele - mento cohesionador de los diferentes grupos étnicos, y un fac - tor que les ha permitido reproducirse y subsistir como grupos - diferenciados de la sociedad ladina.

La familia indígena -al igual que en la sociedad occi - dental- es el medio a través del cual el niño indio recibe su - educación informal, sin embargo, a diferencia de occidente, la educación en el medio indígena no tiende a reforzar la ideología que transmiten la educación formal (escuela bilingüe) y la no -- formal (proyectos del Estado). Esto trae como consecuencia que

el niño indígena viva en una constante contradicción, pues lo que le enseñan en la escuela no corresponde a las costumbres de sus padres y viceversa. En estas circunstancias, algunos alumnos definitivamente desertan y se reintegran a sus comunidades; otros -tal vez la mayoría-, emigran hacia los centros urbanos buscando esa vida idílica que viene dibujada a colores en los libros de texto de la SEP.

Ya que esta educación "indigenista", etnocida y desintegradora de la educación indígena, tiende a aumentar en fuerza y en alcance, es indispensable -o por lo menos eso es lo que pienso yo- reforzar la educación indígena con programas que --tiendan al fortalecimiento y revalorización de los diferentes grupos étnicos del país; y ya que la educación no formal no depende de programas oficiales de educación ni es considerada como oficial, también a través de ella podría apoyarse a la educación de los pueblos indígenas.

En una palabra, en vista de que la educación escolarizada se encuentra totalmente en manos del Estado y aquella no ofrece buenas perspectivas para los pueblos indígenas, es necesario dar impulso tanto a la educación no formal como a la informal con la finalidad de evitar la desintegración y promover la cohesión de las minorías étnicas que habitan en el país.

Ahora bien. Podría parecer contradictorio el hecho de decir por un lado que la educación formal controlada por el Estado es dañina para los grupos indígenas, y por el otro, proponer que se refuerce la educación no formal, sostenida en la mayoría de los casos también por el Estado. Sin embargo, si bien es cierto que es desde la institución burocrática que se elaboran los planes y programas, mucho cuenta el hecho de quién los pone en marcha en el campo.

Los técnicos de los Centros Coordinadores Indígenas -  
tas -y si utilizo este ejemplo es porque puedo respaldarlo con  
mi experiencia personal- han demostrado una gran incapacidad -  
para conciliar las Órdenes que reciben desde Oficinas Centrales  
y los intereses de las comunidades indígenas. El técnico, llá\_  
mese Médico Veterinario, Ingeniero Agrónomo, Médico Cirujano o  
Dentista, ante su casi total ignorancia en lo que a las ciencias  
sociales se refiere a causa de una deficiente e incompleta for\_  
mación universitaria, opta por el camino más fácil, que es el -  
de llegar a las comunidades e imponer los programas de desarro\_  
llo que si bien nacen en Oficinas Centrales, deben pasar -en -  
teoría- por el tamiz de los Centros Coordinadores para adecuar\_  
los al medio. Al no ser regionalizados, estos programas diffi\_  
cilmente corresponden a las necesidades e intereses de las comu\_  
nidades indígenas, pero como el técnico tiene la obligación de  
"ejercer" el presupuesto, termina por convencer a la comunidad  
de que más les conviene aceptarlo que arriesgarse a proponer un  
nuevo proyecto para el que tal vez no se autorice el financia\_  
miento. Esto es algo así como que a caballo dado no se le ve -  
el colmillo...

Dudo mucho que la situación sea diferente con los téc\_  
nicos de otras instituciones de gobierno que también tienen in\_  
gerencia en zonas indígenas, tales como COPLAMAR, organización  
que cuenta con todo el dinero del mundo y con personal altamen\_  
te tecnificado, pero con muy bajo nivel de conscientización de  
los fenómenos que suceden en el campo y en el país en general.

Sin embargo, actualmente ya se puede echar mano de un  
grupo de gentes que siendo de origen indígena ha tenido acceso  
a los niveles de educación media superior y superior. Me refie\_  
ro a los llamados *profesionistas indígenas*, que si bien no todos  
se encuentran en un solo grupo organizado, ni a todos les inte\_

resa trabajar por sus pueblos, si existe una gran parte de ellos adherida a algún tipo de organización, con fines políticos.

En mi opinión, estas organizaciones indígenas podrían dejar de emplear demasiado tiempo en el agotador ejercicio de la "grilla" política, para dedicarse -dado el apoyo oficial que están recibiendo cada vez en mayor medida- a trabajar en las comunidades indígenas, por ejemplo, aplicando programas de educación no formal, que si bien estarían financiados por el aparato estatal, una vez en el campo podrían ser orientados hacia los intereses particulares de cada comunidad. Pero para que esto fuera posible, se necesita que quienes van a aplicar los programas, reúnan, en principio, dos condiciones:

- a) conocimiento del medio en el que se va a aplicar el programa, y
- b) conocimiento de los mecanismos burocráticos que influyen en la puesta en marcha del programa.

Un profesionalista indígena que haya tenido experiencia de trabajo dentro de una institución burocrática del Estado y -que además haya desarrollado algún tipo de práctica política como miembro de alguna organización indígena como la OPINAC, la ANPIBAC, el CNPI, o la recién formada ONEIAC\*, bien puede tener ya una amplia visión sobre los problemas de las comunidades indígenas y aplicar sus conocimientos para "negociar" con el Estado los beneficios a los que pueden aspirar los grupos étnicos, mientras la coyuntura no dé para otra cosa. De esta manera, -- las comunidades indígenas podrían utilizar los programas dirigi

\* Organización Nacional de Etnolingüistas Indígenas, A. C.

dos a ellas, de tal forma que les sacaran todo el provecho posible, en términos de sus propios intereses y necesidades.

Mi propuesta es, en este sentido, que esa fuerza que representan los profesionistas indígenas, que ha quedado atrapada en el marasmo de la política indigenista nacional, sea orientada efectivamente hacia las comunidades indígenas, y dado que la mayoría de estos elementos ya no ejercen como maestros, y en vista de que andan en busca de su reivindicación como indígenas y del rescate del patrimonio cultural de sus pueblos, bien podrían dedicarse a fungir como lo que alguna vez se supone que debieron ser: orientadores y promotores de la consciencia de los grupos indígenas.

La escuela en el medio indígena, una vez en manos de promotores conscientes de su papel, debería dedicarse a reforzar la educación indígena, empezando por dos aspectos fundamentales: la alfabetización en la lengua materna de cada grupo étnico, y aunque parezca contradictorio, la enseñanza del español, pero haciendo uso de un método que invitara al educando a cuestionar y a proponer; a aprender las palabras del idioma que le es desconocido, con un sentido crítico, liberador. El castellano no bien puede servir como *lingua franca* entre las diversas minorías étnicas del país. También podría servir para unir fuerzas con los grupos de campesinos y obreros mestizos con quienes los indígenas comparten la situación de explotación que soportan, aunque con diferentes modalidades. Y desde luego, habría que suprimir definitivamente, la práctica colonial de querer alfabetizar al indígena, directamente en la lengua española.

### 3.2. El Agente Educativo Indígena.

Líder político, guía espiritual, impulsor del desarrollo, maestro ejemplar, guardián del patrimonio cultural de los pueblos indígenas, artista y estratega en uno solo; maestro de escuela y campesino proletario; todo a la vez, pareciera esperarse de una persona joven, inexperta y temerosa, recién salida de la escuela secundaria, si bien le fue, y todo a cambio de un sueldo de diez mil pesos al mes.

Desde su modalidad de cacique ilustrado hasta su papel como salvador de los pueblos indígenas, el promotor cultural bilingüe es, a fin de cuentas, la persona que se enfrenta directamente a las contradicciones existentes en el sistema educativo nacional trasplantado en el medio indígena, ya que es el responsable directo del proceso de enseñanza-aprendizaje de niños y -según la concepción inicial del servicio- también de adultos, indígenas. Esto, además de tener que cumplir con la labor de promoción social.

El presente subcapítulo lo dedicaré a tratar específicamente el problema que yo he llamado *el agente educativo indígena*. Si en las líneas anteriores traté el tema de la *educación indígena*, ahora toca el turno de hacer un breve análisis sobre el sujeto que es el encargado de hacer cristalizar esa educación en el salón de una escuela también llamada *indígena*.

#### 3.2.1. Discusión teórica, primer postulado.

En términos generales, el concepto *aculturación* quiere decir -- *contacto entre culturas*. El contacto entre culturas o contacto intercultural, se ha dado siempre a lo largo de la historia, en todas las partes habitadas del mundo. De este contacto intercultural resulta una serie de inter-

cambios que se dan entre las culturas involucradas en el proceso.

En Mesoamérica había contacto cultural entre las diferentes culturas nativas. A la llegada de los conquistadores, el contacto cultural se dio en forma desigual, ya que los españoles trataron deliberadamente de imponer su lengua y su cultura a la totalidad de la población aborigen, y casi lo lograron. En este "casi" queda implícita la resistencia que los pueblos indígenas opusieron para aceptar la nueva cultura como suya propia.

La aculturación es un "proceso de cambio que emerge del contacto de grupos que participan de culturas distintas, {y se} caracteriza por el desarrollo continuado de un conflicto de fuerzas, entre formas de vida de sentido opuesto, que tienden a su total identificación, y se manifiesta, objetivamente a niveles variados de contradicción <sup>7</sup>".

Según Aguirre Beltrán <sup>8</sup>, los elementos que entran en juego en el contacto cultural que se ha dado entre occidente y las culturas indígenas, son los siguientes:

- a) Pasado vs. presente
- b) Compulsión vs. volición
- c) Contacto grupal vs. contacto individual
- d) Continuidad vs. alternancia
- e) Inducción vs. espontaneidad

El principio fundamental que determina el fenómeno de la aculturación es el conflicto entre elementos opuestos de dos culturas antagónicas, y al hablar de conflicto no debe pensarse únicamente en conflicto armado. El hecho de que actualmente México sea independiente de España y de que se diga

(7) Gonzalo Aguirre Beltrán, El proceso de aculturación en México, 36.

(8) Ibidem, 12 - 36.

oficialmente que es una nación de mestizos, no puede ocultar el tono templado de la actual oposición que existe entre lo *indio* y lo *mestizo*, en la que se presenta una clara contradicción. El conflicto continúa en tanto las -- culturas en contacto subsisten como entidades diferenciadas, aunque éstas -- no conserven todos sus rasgos originales.

A la vez que los elementos opuestos de las culturas en contacto tienden mutuamente a *excluirse*, luchan entre sí y se oponen recíprocamente; tienden a interpenetrarse, a conjugarse, a identificarse.

Por eso, la observación objetiva de los niveles variados que alcanzan los -- elementos contradictorios no debe buscarse en el examen de una u otra de -- las fuerzas en conflicto, sino precisamente en su *interacción*, es decir, en el proceso de *adaptación*. Este proceso se da en tres niveles <sup>9</sup>:

- a) adaptación comensal
- b) adaptación selectiva
- c) adaptación sincrética

Cuando se pretende poner en marcha un programa de *aculturación inducida*, es necesario utilizar los servicios de personal con características *distintivas* notorias:

"En la dinámica de la aculturación tienen *importancia* relevante los individuos específicamente encargados de inducir el cambio cultural. Si el proceso ha de encauzarse en forma que no levante barreras -- de resistencia insuperables, esos individuos deben provenir de la cultura subordinada y no sólo de la cultura dominante <sup>10</sup>".

(9) *Ibíd.*, 38.

(10) *Ibíd.*, 143.

Si se introducen elementos ajenos a esa cultura, sobreviene un *shock cultural*, el grupo se desintegra y se desorganiza la cultura. La aceptación de lo nuevo es fácil psicológicamente cuando es impuesto desde dentro por individuos que proceden del mismo grupo.

Estos individuos deben gozar de cierto prestigio dentro de sus comunidades y a la vez deben ser desajustados sociales que inconformes con las normas y valores del grupo a que pertenecen, estén prestos a convertirse en *agentes de aculturación*.

Es probable que estos elementos, precisamente por separarse de las normas - establecidas en su grupo, no sean bien vistos por su propia gente, pero en última instancia, son mejor aceptados que los ladinos.

Estos intermediarios, agentes de aculturación, a la larga adquieren *status* en su grupo desde temprana edad; cosa que de otro modo no obtendrían más -- que con la ancianidad, de acuerdo a la tradición indoamericana. Generalmente, estos agentes de aculturación dan los primeros pasos en la ruta ascendente del proceso de aculturación; detrás de ellos vienen los técnicos y especialistas mestizos que resolverán las necesidades mayores que los elementos nativos no serán capaces de solucionar.

### 3.2.2. Papel del promotor como agente de aculturación.

Desde un punto de vista puede decirse que el promotor es todavía un agente aculturador, la punta de lanza -según el pensamiento indigenista que le dio origen- del desarrollo de los pueblos indígenas, y a la vez, el agente más efectivo para llevar a cabo la práctica de una política opresiva dentro de su propio grupo étnico.

En la medida en que el promotor asciende en la escala

jerárquica del Servicio de Educación Indígena, el olvido de su condición anterior y de sus raíces, se hace cada vez más patente, y utiliza su precaria formación académica para dedicarse a explotar con mayor refinamiento, y de una manera cada vez más refinada, a los miembros de su propia etnia.

Así, me tocó ver el caso de un Director Regional (todavía se les llamaba así en 1978) en la zona Mixe Baja, que -- aparte de su puesto de burócrata tenía una paletería en el pueblo de San Juan Guichicovi, Oax., que atendía en forma paralela utilizando como "empleados" a niños mixes en edad escolar que recorrían todo el pueblo empujando carritos pequeños llenos de paletas heladas, con todo y campanitas, mandados a hacer especialmente a la medida de los niños. Desde luego que los infantes recibían muy poco a cambio de su trabajo. Tiempo después supe la noticia de que este señor había renunciado definitivamente a su cargo para dedicarse de tiempo completo al negocio de vender paletas.

Como éste, hay muchos casos en que los promotores utilizan su puesto únicamente como trampolín para emprender negocios lucrativos a costa de su propia comunidad.

La corrupción que existe entre los promotores, puede ser el resultado --sin que por ello se justifique-- de sentir que se les utiliza para los fines de otros; porque la realidad es que el promotor no tiene capacidad alguna de decisión, burocráticamente hablando. Por encima de él siempre están las disposiciones de las autoridades de educación indígena y/o del Centro Coordinador Indigenista. La política indigenista está trazada de antemano; ellos solamente han sido los peones en el tablero armado por esa política. En su rebeldía, muy comprensible, los promotores han optado por tomar el camino de pagar con

la misma moneda a quienes los explotan, sin tomar en cuenta que es muy poco el daño que en realidad pueden causar a los que están por encima de ellos, sólidamente asentados en el aparato estatal, mientras que quienes reciben las consecuencias de sus acciones son las mismas comunidades de las que ellos provienen.

Resulta muy cómodo hablar de que los promotores son agentes de aculturación, y del proceso de aculturación, en términos teóricos. El "contacto entre culturas" parece algo muy normal y natural, especialmente desde que las redes de comunicación acercaron continentes, países y personas. Pero la realidad es que el contacto intercultural rara vez se da en forma espontánea.

El etnocentrismo inherente a todo grupo humano hace que cada pueblo juzgue a su cultura como la mejor, y en una situación de contacto, la más fuerte de ellas, económicamente hablando, tenderá a imponer sus pautas culturales. Lo que es más: inducirá la aculturación en aquellos aspectos que le sean útiles para asegurar su dominancia sobre la cultura del más débil.

Los españoles, tecnológicamente superiores, aculturaron a los indios, pero solamente en aquellos aspectos que convenían a los intereses de la Corona. Para lograrlo, se valieron de los frailes y también de elementos nativos.

En la actualidad, ya no hay conquistadores iberos, pero existe el indigenismo; ya se fueron los misioneros, pero ahora hay Centros Coordinadores Indigenistas que se encargan desde los años cincuentas de servir de base material, para que los ideólogos del indigenismo pusieran en marcha sus programas y proyectos aculturadores. Ellos decidirían en qué aspectos se

induciría la aculturación de los indígenas, y para lograrlo, inventaron al promotor, rememorando lo que hicieran los frailes de la Colonia con miembros nativos.

Los taumaturgos de la aculturación en México, declararon en su tiempo que la aculturación inducida era necesaria y conveniente tanto para el país como para los indígenas. Es claro pues, que el promotor fue creado expresamente para inducir el proceso de aculturación de los pueblos indígenas, pero es importante aclarar que solamente en su fase inicial.

El promotor, ese inadaptado social con cierto *status* dentro de su comunidad, solamente fue utilizado para abrir la brecha y dejar el paso libre a los especialistas mestizos que venían siguiéndole los pasos. Se le había dado una formación precaria, rudimentaria. Se le hizo dependiente. Su misión consistía en ablandar a las comunidades; una vez hecho esto, entraba occidente con todo su "progreso" a aculturar en masa.

Pero el promotor nunca fue consciente -y su capacitación nunca recibió esa orientación- del papel que jugaría como agente aculturador. Se le dijo que con su trabajo haría un bien al país, pero ¿alguna vez supo que podía dañar a su propio grupo?

Además, si partimos del hecho de que los agentes de aculturación fueron escogidos entre los inconformes sociales, difícilmente aceptados por su grupo, ¿qué tipo de actitud se podía esperar de un resentido social respecto de quienes lo habían segregado?

Puede decirse que el promotor no fue realmente un agente aculturador, sino un objeto aculturador, ya que en nin

gún momento se planteó su participación activa como miembro -- consciente de su grupo dentro del contexto nacional. Nunca se consideró que la preparación que se le daba podría servirle de base para buscar nuevas opciones para sí mismo y para su etnia.

Por el contrario, de acuerdo con el postulado aguirre beltranista de que el indio no tiene capacidad para ver más -- allá de su paraje y de que posee una mentalidad parroquial, -- se hizo depender al promotor del técnico mestizo en vez de prepararle para crecer y hacer crecer a su grupo. Únicamente se le tomó como instrumento para hacer el trabajo pedestre de deshierbar el camino por el que había de entrar la cultura occidental a provocar un *shock*, a desintegrar el grupo y a desorganizar la cultura. El promotor fue el pretexto para entrar a las comunidades y hacer "psicológicamente más fácil" la imposición de las pautas culturales de occidente que permitieran explotarles mejor.

Lo que pasara después no tenía por qué ser psicológicamente menos traumatizante para las comunidades indígenas. El daño ya estaba hecho, y de paso se había creado toda una *élite* de desarraigados y resentidos sociales que a partir de entonces subsistirían en una zona social situada a medio camino entre la sociedad mestiza y la comunidad indígena de la que habían salido.

Al ser formado solamente como objeto de un proceso y no como sujeto del mismo, el promotor tampoco pudo encontrar una solución definitiva a su problema personal de inadaptación social. Por un lado, la propia aculturación le hizo abrigar expectativas de cambio hacia la sociedad mestiza; pero al no tener una formación académica completa, se tuvo que conformar con ser subordinado de los técnicos de los Centros Coordinado

res, reproduciéndose el esquema de "los mestizos mandan, los in dios obedecen".

Al no poder competir con el grado de preparación téc nica de los profesionistas mestizos, el promotor encontró en la carrera de maestro una vía para adquirir prestigio y status aún dentro de la misma sociedad mestiza. Un maestro es un maestro, después de todo, aunque sea de origen indio.

No obtuve datos precisos sobre cuál o cuáles fueron - las razones para que los primeros promotores dejaran de lado -- sus funciones como técnicos agrícolas, pecuarios, de sanidad, - etcétera, para dedicarse únicamente a la docencia. Parece ser que promotores de la década de los cincuentas tenían como acti vidad principal dar clases (alfabetización y/o castellanización) tanto a niños como a adultos indígenas. A partir de que surgió la primera generación de Promotores Culturales Bilingües bajo - los auspicios de la Secretaría de Educación Pública, su función principal consistía en dar clases en los primeros grados de la primaria, y como actividad complementaria -aunque también obli gatoria- hacían labor de promoción en las comunidades.

Actualmente, puede decirse que casi ningún promotor - hace nada aparte de dar clases de martes a jueves y de cumplir con los t r á m i t e s burocráticos necesarios. x

### 3.2.3. El promotor: objeto de aculturación.

- a) En un sentido estricto, se le llama promotor cul tu ral bilingüe a aquel muchacho o muchacha indígena que ha cursado educación media básica, que habla - su lengua materna y que después de un curso de ca

pacitación de dos o tres meses, recibe su nombramiento oficial como profesor de educación básica, especializado para dar clases a niños indígenas, ocupando -junto con las cocineras de los albergues- el puesto más bajo dentro de la jerarquía del Servicio de Educación Indígena. Aunque ascienda al puesto de maestro bilingüe, sus funciones siguen siendo prácticamente las mismas.

En realidad, debido a su precaria formación académica, el promotor es un profesor mediocre de educación primaria, a medio camino entre las costumbres y creencias que le inculcaron sus padres, y las expectativas de cambio que le promete el sistema.

- b) Formalmente, la labor del promotor consiste en dar clases por las mañanas y hacer promoción social por las tardes, o viceversa, y durante los fines de semana. Es, sin embargo, de lo más común, que los promotores lleguen a la escuela a dar clases los días martes y que se regresen a su comunidad, los jueves. Esto, cuando no tienen que ausentarse durante más días para ir a la Dirección de Zonas de Supervisión o a la Delegación Estatal para arreglar asuntos burocráticos. Es frecuente también, que en vez de permanecer por las tardes a hacer promoción o cuidando a los niños -especialmente en el caso de los albergues-, los maestros se regresen diariamente a su casa, sobre todo si les queda cerca o si cuentan con buenos medios de transportación. Algunos de ellos cuentan con automóvil.

Pero también es cierto que muchos maestros y promo

tores dedican tanto las tardes como los fines de semana a sus estudios de normal, por lo que les resulta prácticamente imposible hacer promoción en la comunidad en la que dan clases normalmente.

- c) El papel que supuestamente debe jugar el promotor con respecto a las instituciones gubernamentales, es el de servir de puente de enlace entre el técnico occidental y la comunidad.

Lo que ha sucedido en la inmensa mayoría de los casos, es que el promotor, al entrar en contacto con el mundo de la burocracia estatal, lo que mejor ha aprendido es la lección de corrupción que impera en las dependencias del gobierno. Lo peor de todo es que ha aprovechado esa lección para manipular a su propia gente; lo que dicho en otras palabras, sería que el promotor cultural bilingüe se ha convertido en un "cacique ilustrado".

- d) Los cursos de adiestramiento, que de ninguna manera pueden llamarse de capacitación, que recibe el aspirante a promotor, no solamente no le han permitido actuar como un elemento de liberación y de conscientización, sino que le han preparado para servir como un instrumento de opresión y de dominio de los grupos étnicos. Al carecer de conciencia sobre el papel que podría desempeñar con resultados positivos para las comunidades, ni siquiera se puede decir que el promotor sea un "agente de aculturación", sino más bien un objeto aculturador y aculturado que es manipulado según los intereses de la clase dominante del país, especialmente a --

través de "reivindicaciones" de carácter económico apoyadas decididamente por el Sindicato Nacional - de Trabajadores de la Educación (SNTE).

#### 3.2.4. Discusión teórica, segundo postulado.

El mundo económico indígena no es un mundo cerrado. Las comunidades indígenas están aisladas sólo en apariencia; en realidad se encuentran integradas a la economía nacional en sistemas regionales. Las *relaciones comerciales* -los mercados, muy principalmente-, representan el eslabón que une al indígena con el *ladino*.

La importancia de estas relaciones no radica en la cantidad de producto comercializado, ni en el valor de los productos comprados, sino en la *calidad de las relaciones comerciales* que se dan entre el mundo indígena y el mundo ladino.

De los diversos tipos de relaciones que se establecen entre indios y ladinos, las relaciones comerciales son las más importantes, y es justamente este aspecto el que coloca a la población indígena en una situación específica y particular con respecto a la población ladina: en una *situación de clase*.

De ahí que las relaciones que existen entre indios y ladinos no son solamente relaciones de "contacto cultural", sino *relaciones de clase* en las que -invariablemente, los ladinos son los patrones y los indios, los trabajadores.

Este predominio de los ladinos sobre los indios hace aparecer como superior a la cultura de los primeros, con la ventaja -esa sí, real- de que mientras que el ladino conoce los mecanismos de formación de precios, las leyes del país y el idioma oficial, el indio no tiene acceso a las institucio

nes legales nacionales, ni a la protección de las garantías individuales.

Así pues, "el comercio del centro rector regional está organizado de tal manera que el indio siempre deja allí sus pocos ingresos monetarios. Vende - barato y debe comprar caro. El comerciante ladino se beneficia doblemente, al comprarle sus productos y al venderle las mercancías que la familia indígena necesita para satisfacer (...) sus necesidades cotidianas <sup>11</sup>".

La *antropología culturalista* puede interpretar esta situación como una relación ecológica ciudad-campo, o bien, como una situación de contacto entre - dos culturas, en la que una predomina sobre la otra por razones de recursos económicos desiguales. Sin embargo, esta visión se queda muy corta si se - toman en cuenta los antecedentes históricos de las relaciones entre indios y ladinos a partir de la época colonial.

Fue precisamente durante la Colonia cuando aparecieron las comunidades "in - dígenas" tal y como las conocemos hoy: unidades corporativas de subsisten - cia ligadas geográfica, política y económicamente a una ciudad o centro rec - tor "...fundada por el conquistador para cumplir las mismas funciones que - todavía cumple en la actualidad: (...) integrar al indígena en la economía traída y desarrollada por ese conquistador y sus descendientes. La ciudad regional era un instrumento de conquista y es aún en la actualidad un ins - trumento de dominación <sup>12</sup>".

En la época colonial, las relaciones interétnicas tomaron la forma de rela - ciones entre *colonizadores* y *colonizados*. El indio era el trabajador de un patrón extranjero, de color de piel y costumbres, claramente distintos a -- los suyos.

(11) Rodolfo Stavenhagen, "Clases, colonialismo y aculturación", En: Las clases sociales en México. Ensayos, 136.

(12) Ibídem, 140.

Las *relaciones coloniales* se dan en función de la dicotomía desarrollo subdesarrollo<sup>13</sup>; responden a intereses *mercantilistas* y se caracterizan por establecer una marcada diferenciación étnica entre colonizados y colonizados.

A los indígenas, las relaciones coloniales les acarrearón discriminación étnica, dependencia política, inferioridad social, segregación residencial, sujeción económica e incapacidad jurídica. Pero es indudable que por debajo de todo ello, lo que se movía era ya un fenómeno de *relaciones de clase*.

Las relaciones de clase, que responden a intereses *capitalistas*, se hacen patentes en la distribución de la tierra como medio de producción y en las relaciones de trabajo, comerciales y de propiedad, que ligan a una parte de la población con otra.

A medida que el país se ha ido desarrollando, las relaciones coloniales han ido desapareciendo para dar paso a las relaciones de clase, aunque hay autores que sostienen<sup>14</sup> que aún en la actualidad las relaciones de clase mantienen su carácter colonial, debido a que las leyes tutelares dictadas durante la Colonia fueron a tal grado efectivas para fijar la inferioridad del indio, que aun cuando se declaró la igualdad jurídica de todos los mexicanos con la Independencia, los indios se hallaban en un estado efectivo de inferioridad con respecto al resto de la población.

Las Leyes de Reforma -especialmente la de desamortización de bienes- y la introducción de cultivos comerciales en las zonas *indocoloniales* representaron la puntilla para la situación de los pueblos indígenas, ya que estas medidas únicamente beneficiaron a los ladinos, quienes se fueron apoderando de las tierras que pertenecían a los indios, bajo el resguar

(13) *Ibidem*, 164.

(14) *Ibidem*, 157.

do de la legítima propiedad privada.

Durante el último cuarto del siglo XIX los indios se encontraron nuevamente, después de una corta temporada de "libertad económica por decreto", en una situación de pueblo colonizado: "...perdieron sus tierras, eran obligados a trabajar para patrones 'extranjeros', eran integrados, contra su voluntad, a una nueva economía monetaria; fueron sometidos a nuevas formas de dominio político: esta vez, la sociedad colonial era la propia sociedad nacional -- que extendía progresivamente su control sobre su propio territorio<sup>15</sup>".

Si antes sólo había indios aislados que al abandonar sus comunidades se integraban a la sociedad nacional, ahora las propias comunidades indígenas -- eran incorporadas en masa, en forma progresiva, a los sistemas económicos -- regionales de expansión. A medida que la economía capitalista llegó a ser dominante en la región, las relaciones entre colonizados y colonizadores, -- entre indio y ladino, se transformaron en relaciones de clases.

Aunque con la Revolución de 1910 los indios obtuvieron nuevamente su libertad económica y hasta podían disponer libremente de sus tierras de cultivo, éstas eran tan pocas y de tan mala calidad que, como consecuencia, el indígena tuvo que vender su fuerza de trabajo a la naciente burguesía rural, -- cuando su parcela le resultaba insuficiente para sobrevivir.

En suma, por detrás de las relaciones interétnicas y del "contacto entre -- culturas", subyace una estructura de clases sociales.

(15) La formación de grandes latifundios y el trabajo asalariado de los indios en fincas y haciendas; en una palabra, la expansión de la economía capitalista, acompañada de la ideología del liberalismo económico, transformó la calidad de las relaciones entre indios y ladinos, que entraron en una etapa de *colonialismo interno*.  
Rodolfo Stavenhagen, *O. C.*, 157.

Cuando un indígena trabaja para un ladino, lo esencial no es la relación interétnica, sino la *relación de trabajo* que se da entre el indio-trabajador y el ladino-patrón, independientemente de las formas culturales que esta relación revista. Hay ocasiones en que la lucha por la tierra se hace en nombre de la recuperación de las tierras tradicionales o de los asentamientos clánicos; pero detrás de ello, lo que hay es una lucha por modificar la estructura de clases sociales imperante.

### 3.2.5. El promotor: sujeto de la lucha de clases.

La división de esta sociedad en *indios y ladinos*, se explica por los antecedentes históricos del país, y no buscando la etimología de tales términos.

Durante la época colonial, los indios formaban una sola etnia subyugada. Con la Independencia del país, se fueron transformando en clase subyugada que permaneció casi sin modificar sus características étnicas. Por eso, indio y pobre, son dos palabras que a lo largo de la historia del país se han convertido casi en sinónimos. De hecho, en la mayoría de las comunidades campesinas pobres, todavía se pueden encontrar ancianos que saben hablar alguna lengua indígena, o que observan las mismas festividades que las comunidades indígenas, aunque los mestizos ya no comprendan bien su significado original. Paradójicamente, estos campesinos mestizos son más indígenas en muchos aspectos que la mayoría de los maestros bilingües, ya que el trabajo que realizan con la tierra está íntimamente ligado toda vía con su forma de organización grupal y con sus creencias religiosas.

En cambio, el maestro bilingüe, muchas veces permane

ce ligado a su etnia en forma simbólica, únicamente por el hecho de que habla una lengua indígena.

Actualmente, es común escuchar la palabra *ladino* aplicada como un adjetivo calificativo de intención peyorativa. Es igualmente usual oír la expresión "*indio ladino*", lo que en sí constituye una contradicción que no tiene por cierto nada de -- dialéctica. Así por ejemplo, se dice que un promotor es un "*indio ladino*" que se prepara académicamente para aprovecharse los demás.

En realidad, en este país o se es indio o se es *ladino*, y para referirse a un indígena que se ha desligado de las características que lo identifican como tal para intentar sumarse al otro lado de la sociedad, es más adecuado hablar de un -- *indio ladinizado* o en proceso de *ladinización*.

Por mucho que la palabra suene a chanza, en este trabajo hemos tomado el término *ladino* para referirnos a toda la parte de la población nacional que habla castellano como lengua materna y que desciende más o menos directamente de los españoles. En otros países, se hace una división étnica entre blancos y negros, o entre amarillos y blancos; en México no se puede hacer una división tan simplista, dado que aquí la gama de tonos cobrizos que se aclaran hasta llegar al "blanco", difícilmente puede ser clasificada en dos polos.

El proceso de convertirse de indio en *ladino* puede observarse fácilmente en los promotores jóvenes, quienes regresan en un principio, con mucha frecuencia a sus comunidades de origen, portando objetos como relojes, chamarras y mochilas deportivas, grabadoras de "*¡ayuca*" (que les venden los mestizos), an

tejos oscuros, plumas metálicas, etcétera, que usan como símbolos de prestigio antes que como objetos de uso. Estos muchos no tienen inicialmente ningún inconveniente en vestirse a la usanza de sus padres cada vez que están en su comunidad, y cambian su indumentaria al regresar con los ladinos. Con el paso del tiempo y como consecuencia de una estancia cada vez más prolongada en el centro rector regional, el promotor no solamente empieza a avergonzarse de sus costumbres, sino que empieza a imitar cada vez en mayor medida, las formas de conducta -que incluyen el consumismo- y la apariencia de los ladinos, hasta que llegan a asumir los valores de éstos como propios. Al llegar a este punto, el maestro bilingüe adopta también una actitud negativa con respecto a su propia gente.

Es así como al problema económico de los promotores, se suma el de la falta de identidad, ya que aunque asciendan en la escala de movilidad social y aunque lleguen en ocasiones a ocupar un *status* más elevado que los ladinos de una región, no logran realmente ser aceptados por éstos, y tampoco son bien vistos en sus comunidades una vez que se alejan de ellas.

Al sentirse rechazado por ambas sociedades, el promotor opta por convertirse en enemigo tanto de su grupo como del grupo ladino, convirtiéndose así en un *marginado social*. El aculturador resulta el más aculturado de todos, y para colmo, padece las consecuencias del desarraigo físico y psicológico.

Este desarraigo se torna manifiesto si consideramos que *indio* es aquel hombre integrado a su comunidad tradicional, ligada a la tierra. El indio trabaja la tierra. Deja de ser indio si se separa de ella:

"El indio necesita de la tierra porque sin ella pierde su -- identidad social y étnica. No importa que esta tierra sea -- propiedad comunal, ejidal o individual (...) Será propiedad pero no mercancía; es un medio de producción pero no un capital. Es fuente de ingresos pero no de renta. La tierra debe ser trabajada y el indio sólo se realiza a sí mismo trabajándola (aún cuando sea en la propiedad de algún otro, como jornalero, aparcerero o arrendatario) <sup>16</sup>".

El promotor es pues, además de un sujeto aculturado, un sujeto desarraigado, porque ha roto esa relación con la tierra. Ha dejado de ser indio. Tal vez podría mantener vivos -- los lazos con su gente si en sus demandas políticas tuviera presente el problema de la tierra. Pero tal cláusula rara vez -- aparece en su discurso, que en cambio está plagado de cosmovisiones, de contactos culturales, de lenguas vernáculas, de aculturación y de rescates culturales. Y lo que es peor: sintiéndose a la vanguardia, lo hace en nombre de las comunidades indias con las que prácticamente ha perdido contacto, y que tal vez lo único que desean son sus tierras para trabajarlas. Antes que hablar del rescate del patrimonio cultural, habría que demandar el rescate de la tierra.

Al encontrar que le resulta más cómodo su trabajo "intelectual" que como campesino, el maestro bilingüe difícilmente coopera en las labores agrícolas de la comunidad a la que fue adscrito. Esto le acarrea la desconfianza y la falta de -- cooperación de la gente de la comunidad. Entonces, trata de encontrar su mundo entre el gremio de desarraigados constituido -- por el personal docente bilingüe; cambia inclusive su lugar de residencia a la ciudad regional más cercana; suele unirse a una mestiza. Es interesante hacer notar, que las promotoras, generalmente permanecen más unidas a sus comunidades y siguen parti

(16) Rodolfo Stavenhagen, O. C., 132.

cipando de las labores tradicionales de las mujeres, que incluyen el trabajo agrícola durante la temporada de la cosecha.

En este punto, recomienza una y otra vez la historia iniciada en el Centro Coordinador de San Cristóbal de las Casas en el año de 1952, con 50 promotores; recomienza la lucha por encontrar una identidad propia y la aceptación social entre los ladinos; lucha que no es fácil: el alto índice de alcoholismo entre los maestros bilingües, demuestra esto en parte.

Podría parecer exagerado, pero el promotor, sin saberlo en la mayoría de los casos, está llevando sobre sus hombros el peso de la situación colonial que en teoría desapareció con la independencia del país; situación que se reprodujo al interior de la burocracia del magisterio actual, en la que el indio siempre ocupa puestos más bajos que el no indio y recibe órdenes del extranjero, ahora reemplazado por el ladino.

A partir de que el personal docente indígena empezó a ocupar puestos cada vez más altos dentro de la jerarquía del magisterio nacional, esta relación desigual entre los maestros indígenas y los no indígenas, no desapareció. En la actualidad se puede observar que los sujetos del servicio de educación indígena que ocupan altos puestos han reproducido la misma actitud para con sus subordinados que la que los ladinos tuvieron alguna vez para con ellos.

Tal vez sea que un puesto de mando da al promotor la sensación de poder repentino, cuando que siempre estuvo acostumbrado a ser el subordinado de alguien aun dentro de su misma comunidad, en donde los ancianos son generalmente la autoridad. El convertirse simplemente en maestro de aldea, lo hace ascen-

der en la escala de movilidad social, situación que le confiere un *status* elevado, no solamente en el mundo ladino donde adquiere categoría de profesionista, sino también en el mundo indígena, en donde "el que sabe" debe ser respetado. En ambos ambientes, el maestro trata de sacar ventajas personales, pero es a su comunidad a la que frecuentemente hace daño, pues su saber, de poco o nada sirve a su gente, y en cambio sí es vehículo de dominación.

Cuando llega a darse el caso remoto de que un maestro bilingüe tiene conocimientos que pueden beneficiar a su comunidad, es frecuente que se guarde su "secreto", que no lo dé a conocer, para dar a sus congéneres las migajas de ese conocimiento; aquello que le permita seguir jugando su papel de "sabedor" y ostentando su elevado *status* social. En una palabra, la lucha por obtener prestigio, que dentro de su comunidad podía haber ganado con los años o asumiendo una mayordomía o desempeñando algún cargo religioso importante, pretende conservarla para siempre aparentando que sabe más que sus parientes, cuando que en realidad, sus conocimientos de normalista, aunque no son desdenables, están en otro nivel de lo que las comunidades indígenas consideran tradicionalmente como *sabiduría*.

Es importante recalcar que al ladinizarse, el maestro bilingüe no solamente trastoca sus valores culturales, sino que prácticamente cambia de clase social, pues pasa a formar parte de la amplia gama de las clases medias, en su modalidad de *burócrata*, lo que le contrapone inmediatamente a los intereses de las comunidades indígenas.

Así como en las relaciones *ladino-indio* lo esencial no radica en la oposición de culturas, en la relación *promotor*

-comunidad, lo importante no es el papel del primero como agente aculturador de los grupos indígenas, sino su posición de clase diferente y opuesta a la de las comunidades indígenas.

### 3.3. El Futuro del Promotor Cultural Bilingüe.

No se trata aquí de decir lo que a título personal me parece que va a suceder con los promotores; tampoco haré elucubraciones futuristas acerca de lo que le espera al Servicio de Educación Indígena. Simplemente me limitaré a exponer la trayectoria del promotor, en términos generales, una vez que ha permanecido en funciones cierto tiempo dentro del servicio, y que comienza a luchar por no ser más un "simple" promotor y escalar en la jerarquía para llegar incluso, a ocupar un puesto político, ya sea a nivel local, regional, estatal o nacional.

A partir de que el experimento inicial se convirtió en máquina de hacer maestros indígenas (San Cristóbal las Casas 1952 - Palacio de Bellas Artes, 1963), la trayectoria profesional del promotor cultural bilingüe quedó establecida de una manera general. A partir de entonces, muy pocos son los maestros bilingües que pueden escoger un camino diferente, a menos que decidan volver a su condición de campesinos o bien, que logren escalar hasta una posición profesional equiparable a la de un intelectual ladino.

Los promotores y maestros bilingües saben que una vez dentro del sindicato, podrán empezar a faltar a sus obligaciones docentes para enriellarse en la larga carrera de obstáculos que significará su formación profesional. Una vez con el título de maestro normalista en la mano, el promotor podrá aspirar a un mejor puesto dentro del servicio, y por ende, a ganar un mejor sueldo.

Sigue luego la Normal Superior; ser Supervisor de Zona y tal vez, llegar a Director Regional (actualmente, Jefe de

Zonas de Supervisión).

Antes de la Reforma Administrativa, el paso siguiente consistía en llegar a ocupar un puesto en la sede de la Dirección General de Educación Indígena en la Ciudad de México. Con ello, venía aparejada la gran esperanza de dejar la pobreza y el estigma de ser "indio", para siempre; la gran oportunidad para hacer carrera universitaria y pasar a formar parte del cuadro de intelectuales que laboran en la Capital dentro de las instituciones del Estado.

Ahora que el servicio de promotores culturales bilingües responde directamente a las Delegaciones Estatales de Educación Pública antes que a la D.G.E.I., el puesto más alto al que puede aspirar un elemento del servicio -por lo menos a nivel estatal- es el de Jefe de Departamento, dentro de la Delegación Estatal, ubicada en la capital de la Entidad Federativa correspondiente.

Ante esta "desconcentración administrativa", la tendencia parece ser la de que la Dirección General de Educación Indígena pierda su razón de ser y desaparezca o se fusione con otra dependencia en un futuro tal vez no lejano. Hoy, se especula si sobrevivirá al cambio de sexenio.

La verdad sea dicha, no puede afirmarse que sin el control de la D.G.E.I. los promotores vayan a estar en peores condiciones. Sin embargo, no dejan de preocuparme dos cosas, en el caso de que aquélla llegara efectivamente a desaparecer.

Por un lado, el personal docente bilingüe seguirá de mandando mejores puestos y mejores sueldos dentro de la estruc

tura burocrática del magisterio; pero no estoy segura de que la Secretaría de Educación Pública esté libre de prejuicios racistas y clasistas como para aceptar "indios" ocupando puestos importantes, sobre todo si éstos tienen que ver con cuestiones -- educativas de los "no-indios". En cambio, la existencia de la D.G.E.I. o de una instancia similar, encargada específicamente de atender los problemas educativos de los pueblos indígenas, -- aunque el mismo Vasconcelos reviviera y se volviera a morir diciendo que se trata de una dependencia de carácter racista, permitiría a todas luces, que los maestros bilingües tuvieran la oportunidad de participar en la estructura del poder vía la institución, de tal manera que llegaran a ocupar puestos desde los que fuera posible tomar decisiones políticas a favor de los grupos indígenas.

Por otro lado, con todo y su morosidad característica, la D.G.E.I. representa un medio a través del cual pueden fluir demandas, proposiciones y acciones de carácter educativo, tomando en cuenta las características particulares de cada minoría étnica. Al desaparecer esta dependencia, se estaría aceptando tácitamente que los grupos indígenas no requieren de una educación ni de educadores que respondan a sus necesidades particulares como grupos diferenciados de la sociedad ladina, y se estaría circunscribiendo a la educación indígena, una vez más, al plan educativo nacional, que como ya vimos en páginas anteriores, resulta alienante para los grupos étnicos del país.

Los maestros bilingües que están vendiendo su etnicidad a cambio de reivindicaciones económicas temporales, tal vez debieran reflexionar y analizar mejor la situación, antes que aceptar por completo el abrazo del pulpo del magisterio nacional.

Sería muy triste que dentro de algunos años se viera al grueso de los maestros bilingües formando la "sección de indios" del magisterio nacional, o considerados dentro de la categoría de "profesores de segunda". No está de más mencionar el hecho de que desde la aparición de los primeros promotores indígenas, éstos eran vistos por encima del hombro por sus colegas no-indígenas, siempre que debían trabajar juntos...

Sin embargo, no descarto tampoco la posibilidad de -- que precisamente a raíz de este enfrentamiento brutal con el -- aparato burocrático estatal y del desarraigo de lo que le es -- propio, el maestro bilingüe pudiera, a la larga, asimilar su ex -- periencia con un efecto conscientizador.

Me refiero específicamente al hecho de que en la ac -- tualidad no es raro encontrar dentro de organizaciones indíge -- nas que pugnan por el respeto y el rescate del patrimonio cultu -- ral de los grupos étnicos, a miembros que tiempo atrás anduvie -- ron en busca de su beneficio personal o que renegaban de su len -- gua y su cultura, actualmente convertidos en vehementes defenso -- res de su etnicidad.

### 3.3.1. Discusión teórica.

Los movimientos de independencia de los pueblos muestran una especie de "renacimiento cultural" previo al movimiento de liberación, lo que podría hacer suponer que el fortalecimiento de los rasgos culturales de los pueblos es condición necesaria para poder liberarse del yugo colonial y además, un arma en la lucha de independencia.

Esta concepción del papel de la cultura en el desarrollo del mo

vimiento de liberación es demasiado limitada, si no es que errónea, ya que ignora o desdénia el dato esencial del problema: el carácter indestructible de la resistencia cultural de las masas populares.

Las masas son las portadoras de la cultura; ellas mismas son la fuente y, al mismo tiempo, la única entidad verdaderamente capacitada para preservar y crear la cultura, es decir, para hacer historia. Por eso, resulta teóricamente insostenible el planteamiento de un "retorno a las fuentes" o de un "renacimiento cultural" para acelerar el proceso de liberación de los pueblos, del yugo colonial.

La cultura dominante es casi nula más allá de los límites de la capital y otros centros urbanos. Donde se ejerce muy especialmente es sobre la *pequeña burguesía autóctona*. Los miembros de esta élite autóctona ocupan una zona social situada entre las masas campesinas y los intelectuales al servicio de la clase dominante, y aunque puedan mantener relaciones con su gente, aspiran por lo general a llevar un tren de vida similar, si no idéntico al de los intelectuales de la metrópoli.

Son muchos los intelectuales indígenas que viven un verdadero drama socio-cultural que desemboca en un sentimiento de amargura y un complejo de frustración que les hace inclinarse hacia sus propias raíces -aunque rara vez vuelven a ellas- y es entonces cuando de ellos mismos surge la necesidad y el slogan del *retorno a las fuentes*.

Cualesquiera que sean las excepciones aparentes, esa pequeña burguesía nunca llega a franquear las barreras impuestas por el sistema y cae prisionera de las contradicciones de la realidad cultural y social en que vive, resultándole imposible escapar de su condición de clase marginal.

Muchas veces, las teorías que hablan del "retorno a las fuentes" son concebidas fuera del ámbito de los supuestamente beneficiarios de

tal retorno, por intelectuales de la metrópoli que simpatizan con el movimiento de liberación de las minorías étnicas sojuzgadas.

Es común que como consecuencia de esto, las organizaciones de la vanguardia autóctona retomen el discurso, le aumenten notas de afectividad exacerbada, y lo hagan suyo. Entonces proclaman el renacimiento cultural como una iniciativa surgida de sus propios pueblos.

Por otra parte, al Estado le conviene fomentar y enaltecer la revalorización cultural de las minorías étnicas, porque esa política le permite conseguir la simpatía de los grupos autóctonos, la manipulación de las organizaciones indígenas, y como consecuencia, una solución temporal al "problema de las minorías étnicas".

Según Amílcar Cabral<sup>17</sup>, la pequeña burguesía indígena puede dividirse en tres grupos, con relación al movimiento de liberación:

- a) Una minoría que, aun deseando el fin de la dominación extranjera se alfa a la clase social dominante y se opone abiertamente a ese movimiento, con objeto de defender ante todo su seguridad social;
- b) una mayoría de elementos vacilantes e indecisos;
- c) otra minoría que participa en la creación y la dirección del movimiento de liberación.

El "retorno a las fuentes" es históricamente consecuente sólo cuando implica, además de un compromiso real en la lucha por la liberación, una identificación total y definitiva con las aspiraciones de las masas popu

(17) Amílcar Cabral, Cultura y liberación nacional, tomo 1, 169.

lares, las cuales no sólo impugnan la cultura del extranjero sino también - globalmente, su dominación.

En caso contrario, el retorno a las fuentes sólo es una solu -- ción con vistas a conseguir ventajas temporales y, por tanto, una forma -- -consciente o inconsciente- de oportunismo político.

El *retorno a las fuentes*, sea aparente o real, no se produce de manera simultánea y uniforme en el seno de la pequeña burguesía autóctona. - Por el contrario, se trata de un proceso lento, discontinuo y desigual, cuyo desarrollo depende del grado de aculturación de cada individuo, de sus condi -- ciones materiales de existencia, de su formación ideológica y de su propia - historia como ser social.

### 3.3.2. Las organizaciones indígenas.

A partir de que en 1971 se extendió el Servicio de -- Promotores Culturales Bilingües a nivel nacional, se ha observa -- do una especie de toma de consciencia de etnia en los sujetos - llamados maestros bilingües. Esta forma de toma de consciencia -que en realidad es un proceso discontinuo- parece surgir en - dichos maestros, en un momento de soledad o de frustración ex -- tremas en el que a distancia de sus raíces culturales, se sien -- ten en la capacidad de valorar todo lo que dejaron atrás, y es como si en un arrebatado de melancolía trataran de volver a lo su -- yo, a sus raíces, a sus fuentes. Desde ese momento de "reen -- cuentro" los intelectuales indígenas proclaman su adhesión al - movimiento de liberación de los grupos étnicos, que no existe - sino solamente dentro de esa pequeña burguesía indígena organi -- zada y constituida por los miembros del Servicio de Educación - Indígena, y cuyo objetivo inmediato es el de promover la revalo

rización y el rescate de la cultura de los pueblos indígenas.

No todos los promotores y maestros bilingües se encuentran adheridos a organizaciones indígenas, pero puede decirse que la inmensa mayoría de los miembros de estas organizaciones, son, o fueron, elementos del Servicio de Promotores Culturales Bilingües. Todos ellos se encuentran en diferentes niveles de preparación académica y de conscientización, además de que provienen de distintos grupos étnicos.

Tomando en cuenta la división en tres grupos que hace Cabral<sup>18</sup> respecto de la pequeña burguesía autóctona en relación al movimiento de liberación, se puede decir que la inmensa mayoría de los promotores y maestros del Servicio de Educación Indígena se encuentran dentro del segundo grupo<sup>19</sup>, y que precisamente por constituir la mayoría dentro del grupo de intelectuales indígenas, representan un arma de dos filos respecto de la lucha de los pueblos indígenas: tan pronto pueden apoyar el movimiento, como traicionarlo. La realidad ha demostrado que los promotores y maestros bilingües se encuentran demasiado enfrascados en la lucha personal por sus reivindicaciones laborales, como para dedicar tiempo al trabajo político.

Mientras esta situación prevalece al interior del Servicio de Educación Indígena, los movimientos indígenas se asimilan cada vez en mayor medida al aparato burocrático del Estado, y no han de ser pocos los intelectuales mestizos que ven con agrado la tremenda aculturación de ciertas organizaciones formadas por indígenas, que en vez de comenzar por la tan sostenida

(18) Amílcar Cabral, O. C., /67.

(19) "...una mayoría de elementos vacilantes e indecisos...", En: Ibíd., /67.

revalorización de la cultura, se han limitado a copiar casi a calca la forma de organización de cualquier institución de gobierno, que va desde la escala de jerarquías hasta el lenguaje trillado y demagógico que cualquier político emplea. Caen en los mismos defectos, con el agravante de que algunas organizaciones indígenas muestran en ocasiones, un sexismo exagerado al no tener ni promover dentro de sus filas (que supuestamente son de orden revolucionario) a compañeras del sexo femenino, muchas veces bajo el pretexto de que hacerlo sería "romper con las formas tradicionales de organización familiar indígena".

Yo me pregunto qué opinarían las mujeres zapotecas a este respecto, cuando que tradicionalmente están acostumbradas a ser ellas el principal sostén económico dentro de sus comunidades y a tener un gran ascendiente sobre las decisiones que en ellas se toman.

Ejemplo claro de este sexismo y de la falta de coherencia de los postulados de algunas organizaciones indígenas, es aquél en que un miembro de una de estas organizaciones con un destacado puesto dentro de la burocracia indigenista del Estado, llegó a decir que no quería mujeres bajo su jurisdicción porque faltaban con frecuencia debido a problemas ginecológicos. Sin embargo, no reconocía -a pesar de que sus colaboradores cercanos se lo hicieron notar- que las mujeres mostraban mayor sentido de responsabilidad y mayor rendimiento laboral aunque fuera en menos horas de trabajo en relación con el desempeñado por sus colegas varones. La confirmación en la realidad del argumento anterior que podía ser calificado de "chauvinista" se dio unos cuantos días después cuando el personal a cargo del mencionado funcionario indígena tuvo que salir al campo a supervisar las condiciones de los planteles educativos bilingües y a detectar

sus necesidades. Todos los reportes, sin excepción, arrojaron el dato de que los planteles a cargo de personal femenino se encontraban en considerable ventaja en cuanto a mantenimiento y organización en relación con los atendidos por personal docente masculino. A más de esto, se puso de manifiesto la apatía y o falta de responsabilidad ya característica de los maestros varoones, cuyos albergues, de no ser por la gran ayuda prestada por las llamadas "ecónomas" o cocineras, ya hubieran tenido graves problemas de falta de alimentación o de insalubridad, y claro, también existía y existe el problema de los abusos sexuales petrados por muchos de estos maestros indígenas tanto con alumonas como con maestras.

Problemas como éste, hacen necesaria la revisión de muchos postulados que las mismas organizaciones indias han acuñado, ya que si realmente pretenden la liberación de sus pueblos, deben ir más allá de la propaganda y de la política demagógica indiaonista en que han caído, ya que de otra manera, solamente están siguiendo el juego del Estado.

A pesar de tratarse de casos y de momentos distintos, los apuntes teóricos sobre los movimientos de liberación de las que fueran colonias europeas en Africa nos permiten partir de o un marco teórico aceptable para analizar la situación de la buroguesía indígena de México; de esa élite emergente de intelectuaoles indios que está constituida mayormente por miembros del Serovicio de Promotores Culturales Bilingües, aunque actualmente ya no ejerzan como tales.

Continuando con el análisis, diremos que así como la mayoría de estos elementos se cuentan en una situación que no les permite realizar trabajo político en favor de sus pueblos,

también existe una minoría indígena que abiertamente defiende - sus intereses personales y se opone a cualquier cosa que parez\_ ca movimiento de liberación. Tal es el caso de maestros que -- han ascendido en la jerarquía del Servicio y que han emprendido paralelamente a sus funciones docentes y/o administrativas, lu\_ crativos negocios dentro de su misma región de origen, o bien, que por medio de relaciones de compadrazgo, han logrado obtener algún puesto político a nivel local, regional o nacional.

Ahora bien. Es importante aclarar que no en todos los casos en que un promotor llega a sobresalir económicamente lo - hace a costa de su propia gente. También se dan casos en los - que el proceso de ladinización es a la inversa: es común que un muchacho indio llegue a ocupar una plaza de promotor precisamen\_ te porque ya estaba ladinizado, por la circunstancia de ser hi\_ jo de un cacique, o simplemente de una familia indígena "acom\_ dada", en relación con el resto de su comunidad. Así mismo se dan casos de promotores que son mestizos o ladinos, pero que por cuestiones de vecindad saben la lengua de la región, y dado que es precisamente la lengua indígena el único indicador de etnicidad que las autoridades de Educación Indígena toman en cuenta para asignar las plazas de promotor, no se les puede negar la entrada al Servicio a estos muchachos, quienes no comparten -evidentemente- los ideales de revalorizar la cultura de los grupos étnicos; mu\_ cho menos la de su liberación.

Son solamente algunos de los intelectuales indígenas los que apoyan decididamente el movimiento de renacimiento cul\_ tural y que lo hacen en la consciencia de que la cultura no es ni siquiera el motor principal de un movimiento de liberación - que en el fondo tiene implicaciones políticas y económicas. Pe\_ ro estos elementos son una verdadera minoría. Los más de ellos insisten en la importancia de preservar el huarache y el metate

como si en ello fuera la vida de las minorías étnicas. Esta posición confunde la forma de hacer cultura con la manifestación cultural de los pueblos.

Considero que ese movimiento de "retorno a las fuentes" que menciona Cabral, y que en México ha tomado el cariz de "rescate y revalorización de los grupos indígenas", no representa las aspiraciones de los habitantes de las comunidades indígenas, ya que no es de ellas, que son la base, de quienes surgió.

La realidad es que el grueso de la población indígena no necesita de ningún movimiento de retorno a las fuentes, ya que aunque se modifiquen los rasgos exteriores de una cultura -que de hecho es lo que sucede continuamente con todos los grupos humanos- la cohesión del grupo permanecerá. Lo que tal vez sería necesario para efectos de la lucha de liberación, sería promover la toma de consciencia en cada grupo étnico acerca de su situación particular. La necesidad del retorno a las fuentes, es un problema que se da en el nivel de los intelectuales indígenas que se han desprendido de sus comunidades, y no una aspiración de éstas.

Ahora bien. Ya dijimos que la cultura no es un elemento básico para acelerar el proceso de liberación de los pueblos, pero también es cierto que atacar y destruir las formas de hacer cultura de un pueblo retrasarían la toma de consciencia de etnia, y esto, los españoles lo pudieron comprobar.

Tomemos el ejemplo de la lengua, elemento principalísimo para la cohesión de un grupo. Si se la sustituye por la lengua del dominador en forma abrupta, por ejemplo enseñándose la coercitivamente a los niños del grupo o grupos dominados, a muy temprana edad, el grupo tenderá a desintegrarse o por lo me

nos a perder su propia identidad, su *consciencia en sí*. Esto, evidentemente retrasaría con mucho el paso a la *consciencia para sí*.

Además de la lengua, hay otros elementos que fomentan la cohesión del grupo y que es conveniente defender, pero entiéndase: no para acelerar el proceso de liberación, sino por que es a través de ellos que se puede fomentar un sentimiento de pertenencia al grupo étnico. Tal es el caso de la forma de producción y de la organización social para el trabajo que existen en diferentes grupos indígenas.

En el caso de Africa, al colonizador europeo no le preocupaba especialmente destruir las formas de producción locales, porque éstas no se interponían con los fines y objetivos de la *metrópoli*. Hoy en día, en Latinoamérica, y específicamente en México, el momento histórico sí obliga a la clase dominante a destruir las diferentes formas de producción que existen al interior de distintos grupos étnicos, ya que de otra manera no sería posible incorporarlos al modo de producción capitalista.

Esto se entiende más claramente si se piensa en que lo que buscaba el colonizador europeo en las Colonias de Ultramar eran materias primas, mientras que en el México actual lo que busca la clase dominante es incorporar a las relaciones de producción del sistema, a toda la población llamada indígena, que en cierto modo aún no depende de la industria y no participa del mercado de consumo plenamente. Al colonizador europeo no le importaba la forma en que los nativos africanos se organizaran para obtener la materia prima; pero al capitalismo nacional sí le estorban las formas tradicionales de producción -las

que comunican y ligan íntimamente al indígena con la tierra- pa\_ para convertirlo en obrero, en mano de obra de la más barata.

En este estado de cosas, se entiende que mientras las demandas de las organizaciones indígenas no rebasen y no plan\_ teen nada más allá del rescate cultural de sus pueblos, y mien\_ tras sigan cayendo en el juego de los rescates culturales de -- los indios, su lucha no pasará de ser un mero estira y afloja a nivel de la superestructura social, que de nada servirá a los - fines de los pueblos indígenas, en la medida en que no impugna la dominación económica a que éstos están sometidos.

En una ocasión, platicando con un amigo judío, éste - me explicaba que siempre se ha tomado por cierto aquello de que los judíos son "el pueblo elegido de Dios". Lo que esta ora -- ción ha acarreado al pueblo hebreo es bien sabido por todos. En realidad, me explicaba esta persona, lo que pasó es que a lo -- largo de la historia se ha truncado la mitad del enunciado, pa\_ ra desgracia de los judíos, porque ¿quién va a querer a un pue\_ blo que se autonombra "el elegido de Dios"? En realidad, se su\_ pone que Dios eligió a los judíos para extender a todo el orbe sus mandamientos, pero nada más. El resto, es manejo ideológi\_ co.

Algo similar sucede con los maestros bilingües que se han adherido a organizaciones indígenas. Una cosa es que se -- les haya encargado el puesto de representar a las comunidades - indígenas en aquellos problemas que éstas no pudieran resolver, ya por cuestiones de desconocimiento del idioma oficial, ya por falta de experiencia en la realización de trámites burocráticos; pero otra cosa muy distinta es que los maestros bilingües se ha\_ yan autonombado los ideólogos de los pueblos indígenas, y que

toda vez que publican un escrito, lo hagan "en nombre y representación de las auténticas aspiraciones de los grupos indios".

Considero que el papel de estas organizaciones no es el de constituirse en el "cuadro de intelectuales" de las minorías étnicas del país, sino antes bien, el de fungir como capacitadoras de sus pueblos en las cuestiones políticas que aquellos desconocen. De esta manera, las decisiones sobre el futuro de las minorías étnicas del país, no estarían en manos de -- una élite marginada y desarraigada, alejada de la realidad de los pueblos indígenas, sino de los grupos en conjunto.

El *indigenismo de participación* ha tenido buen cuidado de tomar en cuenta las demandas de *autogestión* de los pueblos indígenas, tales como la siguiente:

"Hay que reconocer (...) que somos nosotros con nuestros planteamientos, nuestra organización, nuestra claridad y nuestra combatividad, los verdaderamente comprometidos en la tarea de liberación social. Estamos ciertos de que ninguna institución, por generosa y solidaria que sea, puede ni debe sustituir nuestra participación en el destino de nosotros mismos<sup>20</sup>".

A pesar de este tipo de declaraciones, se recordará -- que en el Segundo Congreso Nacional de Pueblos Indígenas se propuso la reestructuración del Instituto Nacional Indigenista, y durante el Tercer Congreso, celebrado en la Ciudad de México, -- se aceptó como un logro, merced a las demandas de los indígenas, la creación de COPLAMAR. Además, tanto el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas como otras organizaciones, no han pasado de -- hacer planteamientos que vayan más allá del marco institucional.

(20) Jerónimo López Castro, "Mensaje del Consejo Nacional de Pueblos Indígenas", En: INI 30 años. Revisión Crítica, 165. (No. especial de México Indígena. Órgano de difusión del Instituto Nacional Indigenista: 29).

No obstante, han hecho declaraciones en el sentido de que esas demandas, hechas por los "grupos indígenas" -léase: *organizaciones indígenas*- van en contra de las concepciones paternalistas del indio, "...rebasando los modelos oficiales de acción indigenista <sup>21</sup>".

Este tipo de afirmaciones me parecen francamente demagógicas, ya que las organizaciones indígenas difícilmente podrán rebasar dichos modelos, en tanto:

- a) sigan existiendo con la venia y la ayuda económica (en el caso concreto del CNPI) del gobierno, y
- b) mientras carezcan de una base en las mismas comunidades.

Esta base, podría empezar a constituirse precisamente por el personal docente bilingüe, a condición de que el maestro indígena estuviera comprometido con la comunidad, y en la medida en que dejara de ser un agente etnocida para convertirse en un promotor de consciencia dentro de las propias comunidades.

El trabajo inicial de conscientizar al promotor, correría a cargo de las organizaciones indígenas, que se han perdido muy a menudo en el juego de la política indigenista nacional y poco han hecho en favor de las comunidades indígenas.

Ahora bien. Yo no digo que sería buena estrategia -- que las organizaciones indígenas hicieran planteamientos de franca oposición a la institución; antes bien, dado el momento his

(21) Natalio Hernández Hernández, "La nueva política indigenista", En: INI - 30 años. Revisión crítica, 167. (No. especial de México Indígena. Organización de difusión del Instituto Nacional Indigenista:29).

tórico por el que atraviesa el país, todavía hay mucho de lo -- que las instituciones del gobierno proporcionan a las comunidades indígenas que puede ser utilizado en provecho de ellas mismas. Lo que ha faltado es la estrategia política para aprovechar esos recursos, que no por venir del Estado, tienen que ser necesariamente malos. Si los vietnamitas -válgame la comparación- fueron capaces de utilizar armas descompuestas de los norteamericanos, o partes de aquéllas, para fabricar otras que les sirvieron para luchar en contra de éstos, bien puede lograr se que las dádivas del Estado sean transformadas en provecho de los grupos indígenas. Gran parte es cuestión de consciencia.

Si es que en verdad las organizaciones indígenas están en esa toma de consciencia, me parece que deberían ya a empezar por promoverla en las comunidades, y dejar un poco de -- anunciarse como la vanguardia del indianismo sustentado por indígenas.

El llamado *indigenismo de participación*, que muchas - alas ha dado a este tipo de organizaciones por cierto, no es -- más que una forma de oportunismo político surgida para dar por su lado a las demandas de las organizaciones indígenas y así tener una válvula de escape a una de tantas presiones por las que pasa el país en estos momentos críticos. No obstante, el problema de base, la miseria y la explotación, siguen existiendo - al interior de las comunidades indígenas.

Si antes los indigenistas concebían y ponían en marcha programas para ser aplicados en una determinada comunidad o región indígena, sin escuchar para nada la opinión del indio y - sin pedirla tampoco; ahora el indigenista entablará el "diálogo" con los beneficiarios, para convencerlos de las bondades del --

proyecto que se pretenda poner en marcha.

Respetando las formas tradicionales de organización de los indígenas, el Estado puede lograr finalmente, introducirse hasta lo más hondo de las comunidades, porque ese "respeto" significa utilizar la organización social, tal vez uno de los más fuertes elementos de cohesión de los grupos sociales, para corromperla desde adentro; para crear intrigas y envidias entre los encargados de ejecutar los proyectos, dentro de las mismas comunidades. Mientras mayor cantidad de dinero se otorgue a las comunidades para su administración, mayores serán también, las probabilidades de crear la división de aquéllas.

### 3.3.3. Conclusiones.

Tal vez pueda parecer que se abundó demasiado en el tema de las organizaciones indígenas; sin embargo, son ellas -- precisamente las que de alguna manera, representan el futuro -- del maestro bilingüe. Estas organizaciones, difícilmente hubieran llegado a constituirse, de no ser por el hecho de que al extenderse el Servicio de Promotores Culturales Bilingües a nivel nacional, allá por 1970-1971, se produjo un fenómeno de solidaridad entre los maestros bilingües que pertenecían a diferentes grupos étnicos. Este hecho fue determinante para que algunos -- maestros bilingües con estudios de educación superior y con -- cierto grado de consciencia política, lucharan en pro de la formación de asociaciones, organizaciones y alianzas que sirvieran -- además de grupos de denuncia -- para demostrar que los indígenas estaban despertando de un letargo de 300 años de dominación, para tomar la palabra. Sin embargo, inmersas en la política indigenista oficial, estas organizaciones indígenas todavía no han

logrado madurar lo suficiente como para ser tomadas en cuenta - en el foro de la política nacional, y como para ser aceptadas - dentro de las mismas comunidades. Mis conclusiones a este res\_ pecto, son las siguientes:

- 1) Las demandas de las organizaciones indígenas no rebasan los planteamientos oficiales de acción indigenista, ya que aquéllas, generalmente, han retomado el discurso - de algunos indigenistas de prestigio, que a su vez for\_ man parte de la tendencia general de un pan-indianismo a nivel continental.
- 2) Las organizaciones indias no son representativas de los grupos étnicos, ya que están constituidas por miembros de la élite indígena, promotores en su mayoría, que han llegado a realizar estudios a otro nivel. En el punto 3.2.5. se vio que el promotor deja de ser indio al per\_ der su relación con la tierra, y hay miembros dentro - de estas organizaciones que no solamente han dejado esa relación, sino que se han apartado casi por completo - de toda relación con su comunidad, de tal forma que los intereses que representan, por muy buenas intenciones - que tengan las organizaciones, responden más bien a -- cuestiones de prestigio de los grupos étnicos, que a - necesidades reales de las comunidades.
- 3) Las demandas de las organizaciones indias que pugnan - por el rescate del patrimonio cultural de sus pueblos, sirven a los mismos miembros de esas organizaciones pa\_ ra reafirmar su carácter étnico, hecho que en poco o en nada ayuda a las comunidades indígenas, que en cambio enfrentan serios problemas de tenencia de la tierra y de caciquismo.

- 4) Los maestros y demás profesionistas indígenas, no pueden ser considerados como representantes oficiales de los grupos étnicos, ya que al no ser elegidos por las mismas comunidades, resultan elementos impuestos desde afuera. No es raro encontrarse con miembros de organizaciones indígenas que lejos de ser aceptados como representantes de su pueblo, son repudiados abiertamente por su misma gente. Esto es así porque:
- a) Los representantes de los grupos étnicos, cuya voz es tomada en cuenta para efectos de decisiones inter e intra comunidades, son, tradicionalmente, las personas de más edad en el grupo, que además se han distinguido por su conducta ejemplar, de acuerdo a los valores del grupo en cuestión.
  - b) Los llamados profesionales indígenas bilingües llegaron a la posición que tienen, precisamente porque desde muy jóvenes se desligaron de su comunidad y se convirtieron al hacerlo, en rechazados e inadaptados sociales.
- 5) Las organizaciones indígenas más cercanas a la lucha de liberación de los grupos étnicos del país, son aquellas que aparte de pugnar por la reivindicación cultural de su gente, se han aliado a la causa del proletariado obrero y campesino, sin perder de vista sus características étnicas.
- 6) La acción de estas organizaciones, deberá ser de doble carácter:

- a) Al exterior, habrán de unirse a la lucha del -- proletariado;
- b) al interior, deberán abrir consciencia en la -- gente de las comunidades para que realmente puedan tomarse decisiones sobre el futuro de los -- pueblos indígenas.

A la fecha, las organizaciones indígenas se han limitado a actuar en el aspecto exterior, pero no precisamente en unión con el proletariado, sino con la ilusión de que por el hecho de demandarlo, los grupos étnicos se -- habrán de convertir en minorías nacionales, revalorizando y rescatando su "cultura".

- 7) Si bien tienen representantes a nivel nacional y ocupando puestos importantes dentro de diversas dependencias oficiales, a las organizaciones indias todavía les falta un botón de la mancuerna: aquél representado por la educación y por la formación política de los pueblos indígenas. En vez de pelearle a la SEP el derecho a tener cartillas a colores para cada variante dialectal de las lenguas indígenas, podrían orientar su lucha hacia mejorar la calidad de la preparación de los maestros indígenas y el nivel de la educación que se imparta en las escuelas indígenas.
- 8) La lucha contra el castellano no tiene sentido. Es inútil pelear en contra del curso de la historia. No es -- etnocidio el hecho de que el indio aprenda a hablar la lengua oficial; lo importante es lo que se le diga y lo que aprenda a decir en esa lengua. Para aprender que -- "ese oso se aseá" no hay necesidad de traducirlo al maza

hua. Las organizaciones indígenas deberán echar mano - de todo lo que les sirva -no importa que esté hecho -- por mestizos- para iniciar cuanto antes el proceso de conscientización de sus pueblos. De lo contrario, seguirán siendo la élite indígena, inútil a los intereses de las minorías étnicas.

- 9) La participación de los grupos indígenas en la toma de decisiones sobre su desarrollo, será real en la medida en que sus demandas respondan a la necesidad de ser. El indigenismo de participación, al igual que toda política indigenista, ofrece al indígena tener y no ser. Es una forma más de paternalismo, con la diferencia de que si antes los beneficios eran impuestos, ahora serán precedidos por un diálogo entre el técnico (dador) y en indígena (receptor), para convencer a este último de las bondades del Estado. La finalidad sigue siendo la de -- dar al que no tiene, sin dejarlo ser plenamente; o bien la de darle lo que a juicio del ladino necesita el indio. Si por el indio fuera, creo que pediría sus tierras para dejar de ser asalariado en primer lugar, y -- luego, demandaría que lo dejaran en paz.
- 10) El indigenismo de participación parece hecho a la medida de los profesionales indígenas que se autonobran la vanguardia del indigenismo indígena, ya que les permite ocupar puestos y desempeñar funciones dentro de la estructura del poder, con ingerencia en sus comunidades. Además, les reporta beneficios personales de tipo económico y de prestigio. Es el juego que el Estado ha em - prendido en el presente sexenio para aparentar que los indígenas efectivamente están decidiendo su futuro, pe

ro en realidad, son solamente los miembros de esa burguesía emergente indígena los que caen dentro de la participación indigenista, ya que son quienes pueden hablar fluidamente la lengua oficial y los que saben leer y escribir. El beneficio es mutuo: ellos sienten que sus demandas son escuchadas, y el Estado obtiene otro plazo más de calma, de mucho barullo y pocas acciones.

## G L O S A R I O

Este apartado tiene la finalidad de proporcionar información general y en forma condensada, sobre algunos términos que a mi parecer son relevantes dentro del presente trabajo y que no obstante, podrían prestarse a confusión, ya sea porque muchos de ellos pertenecen más al campo de otras disciplinas -- (tales como la antropología social y la lingüística) que al de la pedagogía, o bien, debido a que un mismo término es definido de distinta manera por diferentes corrientes de una misma disciplina.

Cabe decir que los términos aquí definidos lo están de acuerdo al sentido en que los tomé para elaborar la tesis, pero en algunos casos, les he incluido dos o más acepciones y también algunos comentarios personales o tomados de algún autor para completar la idea.

Es posible que algunas de las definiciones parezcan demasiado breves, o bien, poco comprensibles. En tal caso, aparecen escritas en cursiva, otras palabras o expresiones, precedidas de dos tipos de abreviaturas. *Sínon.* significa *sinónimos*. La he colocado siempre que uno o más términos, aparte del expuesto, se refieren a un mismo concepto, ya sea porque se trate de expresiones dadas por diferentes corrientes y/o disciplinas a una misma cosa, o bien, porque sean de uso indistinto dentro del medio indigenista. Así por ejemplo, las palabras *ladino* y *meztizo*, aunque en los diccionarios aparezcan con diferente significado cada una, para términos del presente trabajo y del medio indigenista en general, son sinónimos que se refieren al no indio; al individuo que participa en mayor o menor medida de la cultura "occidental" y se considera a sí mismo como diferente de los *indios*.

La abreviatura V. significa *Ver* o *Véase*. La he colocado en los casos en que me parece importante completar la idea del término definido mediante la consulta de otros términos tam bién definidos dentro de este mismo apartado.

De esta manera pretendo que el lector obtenga una más completa información sobre el tema o temas tratados.

Aborígen.- La acepción *eurocéntrica* del término se refiere a todo originario de un país *no europeo*, o bien, a los moradores - "primitivos" de un país "civilizado". El caso de México es bastante elocuente a este respecto, ya que suele llamarse *aborígenes* a los integrantes de las 56 minorías étnicas que habitan en el Territorio Nacional.- Sinón. *indígena; indio; nativo*.

Aculturación.- En términos generales, se refiere a *contacto entre culturas* o a *contacto cultural*.- Intercambio de valores culturales entre diferentes culturas que entran en contacto por un proceso histórico.- "Proceso de cambio que emerge del contacto entre -- grupos que participan de culturas distintas". (Aguirre Beltrán, 1959) -- -- V. *Asimilación; incorporación; integración; adaptación; indigenismo*.

Adaptación.- Proceso que se da durante la *aculturación*, en el que se puede apreciar la fuerza de las culturas en conflicto -- que entran en interacción. El proceso de adaptación se da en -- tres niveles: *adaptación comensal, adaptación selectiva y adaptación sincrética*.- V. *Aculturación*.

Agente de aculturación.- Dentro de la corriente de la *antropología culturalista*, se le llama así a aquel sujeto que procede -- del mismo grupo al que se pretende aculturar y que se utiliza -- para inducir el proceso de aculturación.- Sinón. *agente aculturador*.- V. *aculturación; promotor cultural bilingüe*.

Aprendizaje incidental.- V. *educación informal*.

Asesoría.- A diferencia de la *capacitación*, la asesoría parte -- de un proceso de enseñanza-aprendizaje en un nivel muy superficial, en el que el sujeto-educando depende del asesor para la --

realización de alguna tarea específica.- V. *capacitación*.

Asimilación.- Término de la *sociología*, acuñado entre 1925 y -- 1935 para explicar el proceso de ajuste biológico-cultural al -- medio norteamericano, de los inmigrantes procedentes de Europa, y por tanto, de países que participaban de la *cultura occiden* -- *tal* (Aguirre Beltrán, 1959).- Proceso de interpenetración y fu -- sión en el cual personas y grupos adquieren las tradiciones, -- sentimientos y actitudes de otras personas o grupos que, por -- compartir su experiencia e historia, son incorporados a ellos -- en una vida cultural común (Park and Burgess, 1924).- Para la antropología, el término se diferencia de *aculturación*, en tan -- to que ésta es la imposición de occidente sobre otras culturas, mientras que la asimilación se refiere a un proceso recíproco -- entre culturas afines. Se puede decir que en el caso específico de México también se dio asimilación, ya que los españoles toma -- ron algunos rasgos de la cultura indígena.- Durante los años -- veintes, se utilizó el término a nivel oficial para referirse -- al proceso de "asimilación" del indio a la estructura nacional por medio de la castellanización. V. *aculturación; incorporación; indigenismo*.

Bilingüe.- Se dice que un sujeto es bilingüe o *bilingüe precoz* cuando ha aprendido a hablar en dos lenguas al mismo tiempo des -- de la infancia. El bilingüe maneja con la misma facilidad cada una de sus dos lenguas, es decir que llega a un *bilingüismo equi* -- *librado*.- Se dice que un sujeto es *bilingüe tardío o díglota* -- cuando aprendió una *segunda lengua* después de los cuatro años, edad en la que ya está afianzada su *lengua materna*. El díglota siempre tiene un manejo superior de su lengua materna en rela -- ción con la segunda lengua.- Cuando las dos lenguas que maneja el sujeto corresponden a la misma situación *semiocultural*, se --

crea una situación de *bilingüismo compuesto*; en cambio, si cada una de las lenguas se refiere a una situación semiocultural diferente, el fenómeno que resulta recibe el nombre de *bilingüismo coordinado*.- Los promotores culturales bilingües, son en realidad promotores culturales *díglotas* y se encuentran en una situación de bilingüismo coordinado.- V. *bilingüismo*; *lengua*; *lengua materna*.

*Bilingüismo*.- Hecho general de todas las situaciones que provocan un uso, generalmente hablado y en ciertos casos escrito, de dos lenguas por un mismo individuo o por un mismo grupo.- Sinón. *plurilingüismo*, *diglosia*.- V. *bilingüe*; *dialecto*; *lengua*.

*Capacitación*.- Forma parte generalmente del cuerpo de la *educación no formal*; consiste en la enseñanza-aprendizaje de conocimientos que harán capaz al sujeto-educando de resolver problemas específicos del área de que trate la capacitación, sin necesidad de recurrir al capacitador.- V. *asesoría*.

*Cartilla*.- Especie de folleto que sirve para enseñar a leer y escribir.- En México se introdujeron las primeras cartillas de alfabetización en la década de los cuarentas con el fin de alfabetizar y castellanizar a los indígenas, siguiendo el ejemplo desarrollado por el Instituto Lingüístico de Verano con *grupos étnicos* de varias partes del mundo.

*Contacto cultural*.- La escuela *difusionista* de la antropología, puso énfasis excesivo en que el contacto entre culturas representaba un motor histórico en el que los préstamos culturales tenían un efecto innovador. Estas innovaciones partían de unos cuantos centros geográficos específicos desde donde se esparcían por áreas o *círculos culturales*. En el contacto cultural pre

domina la cultura económicamente más fuerte (Aguirre Beltrán, - 1959).- V. *aculturación; difusionismo*.

Cultura.- En su acepción más general, es todo cuanto existe gracias a la intervención del trabajo humano.- Transformación de la naturaleza por medio de la acción de la especie humana con el objeto de satisfacer sus necesidades a diferentes niveles.

Cultura occidental.- Desde la óptica de México, se le llama así a todos aquellos aspectos de la cultura que provienen del Viejo Continente. Se habla de lo "occidental" para diferenciarlo de lo "indígena", de lo propio de los grupos que ya poblaban el Continente Americano desde antes de la llegada de los europeos. V. *ladino; mestizo*.

Dialecto.- Término que se usa en la *lingüística* para referirse a las diferencias del habla que existen entre grupos que participan de la misma lengua. V. gr.: el español o castellano se habla en Argentina, Venezuela, México, etcétera, y a pesar de tratarse de la misma lengua, en cada lugar se habla de una forma ligeramente distinta en lo que respecta a *léxico, tono y acento al hablar*.- El dialecto es más notorio en el habla que en la *lengua escrita* que tiende a ser más uniforme.- Existen pueblos vecinos que tienen un habla homogénea, pero cuando se comparan dichas hablas aparecen diferencias. Cuanto más alejadas estén las comunidades, más importantes las diferencias, pues los contactos se hacen cada vez menos frecuentes. Aunque el modo de vida y los hábitos sean los mismos, la expresión hablada varía: la estructura del sistema se modifica paulatinamente. En este caso se habla de *dialectos*, es decir, de familias de hablas. El dialecto se caracteriza por los rasgos comunes del conjunto de las hablas de una región lingüística, pero de hecho, nadie lo -

habla; cuando se dice que hay alguien que habla "el alsaciano" o el "dialecto alsaciano", se quiere decir que utiliza un habla de una localidad situada en Alsacia, perteneciente a la familia de hablas alsacianas.- En el caso de la República Mexicana, -- cuando se dice que un sujeto habla "dialecto", se está haciendo referencia a que habla un dialecto de alguna de las lenguas llamadas indígenas. Cuanto más importante es la comunidad lingüística, más divisiones y subdivisiones conoce.- Es común que se use la palabra dialecto para nombrar con afán peyorativo a las lenguas de los grupos étnicos del país, pero desde luego que el término, lingüísticamente hablando, es incorrecto para tal efecto. La inmensa mayoría de las lenguas que se hablan en el mundo (incluyendo a las lenguas indígenas), poseen dialectos o *variantes dialectales*.- V. *idioma; lengua*.- Sinón. *patois, bable*.

Difusionismo.- Teoría antropológica de principios del siglo que sostenía que el desarrollo cultural de los pueblos era el resultado de una propagación (difusión) de las innovaciones originadas en unos cuantos centros geográficos específicos de donde se esparcían por áreas o círculos culturales (Aguirre Beltrán, 1958).- Cambio cultural por contacto (Malinowsky, 1944).- V. *aculturación; contacto cultural*.

Educación.- Transmisión del bagaje cultural de una generación a la que le sucede.- Sinón. *endoculturación*.- V. *educación formal; educación no formal; educación informal*.

Educación bilingüe y bicultural.- Es el tipo de educación que -- tanto el discurso oficial como algunos de los intelectuales indígenas, proponen como contrapartida a la castellanización de -- los indios. Consiste, a grandes rasgos, en la utilización de -- la lengua materna del alumno y del castellano en el proceso escol

larizado, así como la inclusión de temas tradicionales de la -- cultura del alumno, alternados con temas del mundo occidental.- Sinón. *educación bicultural-bilingüe; educación bilingüe-bicultural; educación indígena bilingüe-bicultural.*- V. *educación indígena.*

Educación formal.- Proceso educativo escolarizado que determina grados y niveles, otorga títulos y diplomas y capacita al sujeto para desempeñar un trabajo especializado.- Es sistemática y pretende alcanzar objetivos fijados por un sistema educativo nacional o estatal.- Sinón. *educación escolarizada.*- V. *educación no formal; educación informal.*

Educación indígena.- Es la educación que las generaciones adultas de las minorías étnicas dejan a las generaciones más jóvenes con el objeto de garantizar la permanencia del grupo.- En el discurso oficial, se dice que es la que imparte el Estado a través de la Dirección General de Educación Indígena.- V. *educación bilingüe y bicultural; educación informal.*

Educación informal.- Parte del aprendizaje humano que representa el mayor porcentaje de transformaciones en la vida de una persona y que se traduce en cambios de valores y actitudes, adquisición de conceptos e información, y desarrollo de habilidades a lo largo de la práctica cotidiana.- Se da a través de la influencia del medio social en el individuo.- Sinón. *aprendizaje incidental.*

Educación no formal.- Proceso educativo extraescolar que no incorpora al sujeto al sistema educativo escolarizado, ni delimita grados ni niveles escolares, pero sí establece la diferencia de roles entre educandos y educadores.- Sinón. *educación extra-*

*escolar; educación permanente.*

Endoculturación.- Transmisión que de su bagaje cultural hace -- una generación a la que le sucede.- En su sentido más lato, lo que la pedagogía ha definido como educación.- V. educación.

Etnia.- V. grupo étnico.

Etnocentrismo.- Término que la antropología emplea para denominar al fenómeno generalizado de considerar al propio grupo étnico o a la propia nacionalidad, como superior a otras que presenten tan características diferentes.- V. contacto cultural.

Etnocidio.- Término acuñado por los sociólogos franceses, a fines de la década de los años sesenta.- Indica el acto de destrucción de una civilización.- Permite caracterizar al "sujeto" del procedimiento (*etnocida*) como culpable de etnocidio.- Al igual que la palabra *genocidio*, el término ha sido forjado bajo el modelo de *homicidio*, palabra en la cual se pueden identificar dos sustantivos latinos: *homicida* (concreto), el asesino, y *homicidium* (abstracto), el asesinato, y por lo tanto puede designar a la vez los asesinatos colectivos perpetrados contra razas o etnias y sus culturas, y calificar a los pueblos conquistadores que se manifiestan, culpables (Robert Jaulin, 1979).- Forma de genocidio, aunque a largo plazo, ya que el individuo no existe más que dentro de un marco, de una *colectividad ordenada*; negar ese marco es negar el entorno del sujeto. Intentar suprimir ese marco, es pugnar por la desaparición del individuo como tal, es conducirlo a una condición *infrahumana de existencia*.- Sinón. *genocidio cultural; descivilización*.

Grupo étnico.- Término utilizado generalmente en la literatura

antropológica para designar una comunidad que: 1) en gran medida se autopropaga biológicamente, 2) comparte valores culturales fundamentales realizados con unidad manifiesta en formas culturales, 3) integra un campo de comunicación e interacción, 4) cuenta con unos miembros que se identifican a sí mismos y -- son identificados por otros y que constituyen una categoría distinguible de otras categorías del mismo orden (Fredrik Barth, - 1969).- Unidad humana que rechaza o discrimina a otras.- La diferenciación entre un grupo étnico y otro, se da por características tales como: diferencia racial, diferencia cultural, separatismo social, barreras de lenguaje, enemistad organizada o espontánea.- En México, se dice que existen alrededor de 57 grupos étnicos diferentes, incluyendo al grupo étnico formado por los mestizos. Estos grupos están clasificados de acuerdo a la lengua que cada uno habla.- Sinón. *etnia; grupo étnico; grupo indígena; indios; indígenas; minoría indígena; pueblo indígena; minoría étnica* (para algunos autores).- V. *minoría étnica; minoría nacional; pequeña nacionalidad*.

Idioma.- Algunos autores son de la opinión de que mientras que *idioma* se utiliza para definir el habla de la gente, *lengua* incluye la escritura del idioma. Esto ha llevado en ocasiones, a llamar "idiomas" a las lenguas indígenas y "lengua" al castellano, ya que tradicionalmente, aquéllas no se escriben. Sin embargo, la lingüística ha demostrado que todas las lenguas del mundo, sin excepción, se pueden escribir aunque en la actualidad no se escriban por diversas razones (el Suizo es una lengua de prestigio que sin embargo no se escribe), y que todas las lenguas están constituidas por la *doble articulación del lenguaje* (V. *lengua*) y por la estructura universal *sujeto + predicado*.- Ya que el término no está muy esclarecido, las diversas escuelas lingüísticas lo toman generalmente, como sinónimo de --

*lengua*.- Sinón. *lengua; lenguaje* (para algunas corrientes).- V. *lengua; dialecto*.

*Idioma oficial*.- Un idioma se hace "oficial" por razones políti-  
cas. Al ser impuesto por la clase que detenta el poder político  
y económico de un país, se tiende a eliminar los idiomas de las  
etnias minoritarias, que no participan de ese poder.- Cultural-  
mente, el *idioma o lengua oficial* adquiere un nivel de "superio-  
ridad" o de "lengua civilizada", en tanto que las otras lenguas  
del territorio nacional son consideradas como "dialectos" (André  
Martinet, 1972).- Sinón. *lengua nacional; lengua oficial*.

*Incorporación*.- Acción y efecto de incorporar a los grupos indí-  
genas a la sociedad mestiza occidental, sin tomar en cuenta sus  
características étnicas.- José Vasconcelos consideraba menos in-  
justo el proceso de incorporación que el de *asimilación*, y se --  
opuso terminantemente al trato oficial del indio mediante agen-  
cias gubernamentales indigenistas.- V. *aculturación; asimila- --*  
*ción*.- Sinón. *integración*.

*Indígena*.- Término con el que los gobiernos de la Revolución han  
denominado al otrora *indio* de la época colonial.- Todo individuo  
diferente de blancos, mestizos y negros, habitante de la Repúbli-  
ca Mexicana.- Integrante de las diferentes minorías étnicas del  
país.- Al igual que la palabra *indio*, posee una categoría colo-  
nial.- Sinón. *indio; aborigen*.- V. *grupo étnico; minoría étnica;*  
*minoría nacional; indio*.

*Indigenismo*.- Toda acción política orientada hacia los llamados  
indios o indígenas.- Acción política de "atención" a los indíge-  
nas, sustentada por el Estado, en la que éste se autoerige en --  
benefactor, y como consecuencia, nombra a los indios como los be

beneficiarios de esa política.- Se ha dicho que el indigenismo es una política de carácter *paternalista*, ya que sus beneficios no dejan de ser una imposición, en la medida en que no atiende a las demandas reales de los grupos indígenas y otorga solamente aquello que el Estado y su cuadro de intelectuales, consideran adecuado y/o necesario para esos grupos.- "...política formulada -- por los no-indios respecto a los grupos étnicos heterogéneos..." (Aguirre - Beltrán, 1976). "...predica como objetivo principal la integración del indio a la nacionalidad mexicana (...) con un alto sentido de justicia social frente a quienes constituyen la raíz principal del ser del mexicano actual". (Andrés Medina, 1977).- El indigenismo existe en México desde la época colonial, en que el gobierno del blanco delineó una política orientada hacia la explotación de los grupos étnicos del país. Actualmente, la política indigenista oficial pretende beneficiar a los indios, reivindicarlos y borrar su ignominioso pasado; sin embargo, por el hecho de que esta política no ha -- partido de los mismos indios, los beneficios aportados por el -- indigenismo, no dejan de constituir una imposición, y por ende, el indigenismo es una política opresiva.- Sinón. *indianismo*; *política indigenista*.- V. *indigenismo de participación*.

Indigenismo de participación.- Modalidad que el indigenismo ha tomado a partir del sexenio 1977-1982 y que tiene como premisas la no imposición de programas de desarrollo a los grupos étnicos, el establecimiento del diálogo entre los representantes de las agencias gubernamentales y los representantes de las minorías étnicas, y la toma de decisiones por parte de las propias minorías sobre su futuro desarrollo.- Sinón. *política indigenista de participación*.

Indio.- La categoría de indio se da necesariamente en una situación colonial; el término se refiere al sector colonizado. El -

indio surge con el establecimiento del orden colonial europeo - en América; antes no hay indios, sino pueblos diversos con sus identidades propias. Al indio lo crea el europeo porque toda si tuación colonial exige la definición global del colonizado como *diferente e inferior* para justificar la situación de dominación del colonizado y la posición de privilegio del colonizador.- La categoría de indio es *supraétnica*, es decir, no hace referencia ni da cuenta de la diversidad de pueblos que quedan englobados bajo el rubro de indios, porque la definición misma parte del - contraste con el no-indio y es esa distinción lo único que im porta (Bonfil Batalla, 1980).- En México, se les llama indios - en general a todos los grupos étnicos en tanto que ocupan la po sición de colonizados; pero es importante distinguir las parti\_ cularidades que cada grupo o etnia posee y que le hace diferen\_ te no sólo de los mestizos, sino de otros grupos étnicos.- Los "indios" en México están conformados por alrededor de 56 grupos o minorías étnicas distintas: amuzgos, cochimles, coras, cuca\_ pás, cuicatecos, chatinos, chichimecas, chinantecos, choles, -- chontales, chujos, guarijfos, huastecos, huaves, huicholes, ixi les, kekchés, kikapús, kilíwas, kumíás, lacandones, mames, ma\_ tlatzincas, mayas, mayos, mazahuas, mazatecos, mixe-popolucas, - mixes, mixtecos, mochós, motozintlecos, nahuas, ocuiltecos, oto\_ mles, pai-páis, pames, pápagos, pimas, popolocas, purépechas, - quichés, seris, tarahumaras, tepehuanos, tepehuas, tequistlate\_ cos, tlapanecos, tojolabales, totonacos, triques, tzeltales, -- tzotziles, yaquis, zapotecos, zoque-popolucas, zoques.- Sinón. indígena.- V. indígena; grupo étnico; minoría étnica.

Ladino.- En los lugares de asentamientos indígenas, se le nombra así al blanco, al mestizo, al no-indio; al que es diferente del indígena, heredero del conquistador; al que roba y explota al - indio.- V. mestizo.- Sinón. mestizo.

Lengua.- Sistema de signos para establecer una comunicación.- Tiene las siguientes características: es un sistema utilizado solamente por los humanos; es de carácter lineal, es decir, que se sucede en la cadena del tiempo, lo que implica que dos unidades del mismo tipo no pueden encontrarse en un mismo punto de la cadena hablada al mismo tiempo; funciona por medio de signos discretos o diferenciales que se caracterizan por su presencia o ausencia.- La lengua es el único sistema de comunicación que posee la llamada doble articulación, es decir que los mensajes están constituidos o articulados por segmentos mínimos de dos clases; están estructurados dos veces por dos tipos de unidades jerárquicamente dispuestas. La primera articulación del lenguaje es la que construye el enunciado en unidades significativas sucesivas mínimas o monemas. V. gr.: el viento sopla. Aquí encontramos tres monemas: el - viento - sopla. La segunda articulación es la que construye la propia unidad significativa a partir de unidades sucesivas mínimas no significativas sino distintivas, llamadas fonemas. V. gr.: sal, que contiene tres unidades de este tipo: /s/, /a/, /l/; cada una de las cuales basta para distinguirla de otras unidades significativas, como las que aparecen en: mal, cal, tal.- "Instrumento de comunicación que analiza de forma diferente en cada comunidad, la experiencia humana en unidades dotadas de un contenido semántico y de una expresión fónica, los monemas, articulados a su vez en unidades sucesivas y distintivas, los fonemas, en número determinado en cada lengua, cuya naturaleza y relaciones mutuas difieren también de una lengua a otra". (André Martinet, 1969).- Sinón. idioma; lenguaje (para algunas escuelas).- V. idioma; dialecto.

Lengua materna.- Es la que el sujeto aprende primero, dentro del seno familiar, generalmente.- Debido a que el niño está, -- por lo común, en contacto estrecho con la madre durante los primeros años de su vida, se le llama así a la primera lengua que

aquél aprende.- Estudios de psicoanálisis han demostrado que es ta lengua es la determinante en la vida de todo sujeto, a grado tal que no es posible psicoanalizar a una persona con buenos re sultados si el analista no utiliza la lengua materna del sujeto durante el proceso.- En México, es común escuchar el término, - tanto en boca de indígenas como de mestizos, para hacer referenci a las lenguas indígenas exclusivamente; sin embargo, la expr esión se aplica también al castellano y a otras lenguas "de - prestigio" a condición de que se esté hablando de la pr imera -- lengua que la persona aprendió durante su infancia.- Sinón. len gua vernácula; idioma materno; idioma vernáculo; lengua nativa (cuando se hace referencia a la lengua originaria de un lugar o comunidad en especial).- V. lengua nacional; lingua franca.

Lengua nacional.- Es aquella que habla la mayoría de los habitantes de una nación, ya por tradición, ya por imposición.- En el caso de México, el castellano es considerado como la lengua na cional a pesar de tratarse de un idioma importado, ya que fue - impuesto por los conquistadores españoles y sus descendientes, y ha tendido a desplazar definitivamente a las lenguas que origi nalmente se hablaban en el territorio que actualmente ocupa - el país.- "La lengua nacional no es más que un dialecto respaldado por una armada y representado por una bandera". (Ferreiro y Teberosky, 1977).- Sinón. idioma oficial; lengua oficial.- V. lingua franca.

Lingua franca.- Lengua que sirve de vehículo de comunicación entre los habitantes de un país en el que se hablan diversas len - guas nativas.- La lingua franca casi siempre coincide con la len gua nacional de un país.- Sinón. lengua franca.- V. lengua nacional.

Maestro bilingüe.- Término genérico para referirse a los maeses --

tros de primaria de extracción indígena que trabajan en las escuelas bilingües (indígenas).- En rigor, un maestro bilingüe es un *promotor* que ha cursado estudios de Escuela Normal, aunque - sus funciones de *promotoría* siguen siendo prácticamente las mismas.- V. *promotor cultural bilingüe*.

Mestizo.- En un sentido estricto, es aquel que es hijo (a) de padre y madre de diferentes grupos étnicos y/o raciales.- En México, es el que es hijo (a) de madre india y padre español.- El término se refiere en general a la mezcla de sangre española e indígena que se dio en el Continente Americano a la llegada de los españoles. Fue a partir de ese momento que se estableció la diferencia entre lo *indio* y lo *mestizo*.- V. *ladino*.

Minoría étnica.- El término se usa para designar a un grupo organizacional, lingüística y culturalmente vivo, pero incapaz de actuar colectivamente en la prosecución de objetivos propios.- Se dice que una minoría étnica es una *nacionalidad en sí* y no *para sí*. (Miguel Alberto Bartolomé, 1979).- Sinón. *grupo étnico*. V. *minoría nacional*; *pequeñas nacionalidades*; *grupo étnico*.

Minoría nacional.- Es una *etnia* que ya se ha asumido a sí misma (*para sí*) y que ha superado la fase *en sí* de la *minoría étnica* para crear una demanda política colectiva. *Etnias y nacionalidades* representan dos momentos de un mismo proceso dialéctico.- Sinón. *pequeña nacionalidad*.- V. *minoría étnica*; *grupo étnico*.

Monolingüe.- Se dice que una persona es monolingüe cuando no habla más que su lengua materna.- En México, existe la tendencia popular de llamar monolingües a los indígenas, por el solo hecho de que no hablan castellano, mientras que muchas veces se trata de personas que dominan dos o más lenguas de las llamadas "indígenas".- V. *bilingüe*.

Monolingüismo.- Hecho general de todas las situaciones que provocan un uso, generalmente hablado y en ciertos casos escrito, de una sola lengua por un individuo o un grupo humano.- V. *monolingüe; bilingüismo.*

Pequeñas nacionalidades.- Miguel Othón de Mendizábal utilizó el término en un discurso indigenista durante la década de los -- treintas, en el que proponía seguir una "política basada en las pequeñas nacionalidades" en México, de la misma forma en que se estaba llevando a cabo en la Unión Soviética en esa época. Esta política se basaba en la difusión de la lengua y la cultura de los grupos étnicos a través del proceso escolarizado, para luego integrarlas a la lengua y a la cultura "nacionales", respetando sus características étnicas. Othón de Mendizábal proponía que con tal fin, el castellano sirviera únicamente como *lingua franca*, para que fuera posible la comunicación entre los diferentes grupos étnicos, de la misma forma que el ruso constituía la lengua común entre las pequeñas nacionalidades de la URSS. Sinón. *minorías nacionales.*- V. *grupo étnico; minoría étnica; minoría nacional.*

Promotor Cultural Bilingüe.- Maestro de primaria, de extracción indígena, que en teoría también se dedica a promover el desarrollo económico, social y cultural de su propio grupo étnico. Los primeros promotores culturales bilingües se formaron a instancias del Instituto Nacional Indigenista en el Centro Coordinador de San Cristóbal de las Casas, Chis., en el año de 1952. A partir de 1963, la Secretaría de Educación Pública empezó también a formar promotores por su cuenta, y desde 1971, la totalidad del personal docente bilingüe depende directamente de la Dirección General de Educación Indígena de la SEP.- Los promotores, inicialmente, fueron concebidos como *agentes de acultura* -

ción para que "promovieran" el cambio dentro de las comunidades indígenas, pero a la fecha la concepción del servicio ha ido -- cambiando, en parte debido a un proceso de conscientización que se ha venido dando al interior del servicio de promotores culturales bilingües.- V. *maestro bilingüe*.

Shock cultural.- Disturbio psicológico que sufre un individuo - al encontrarse repentinamente en una sociedad con patrones culturales sensiblemente distintos a los de su propio grupo social. "... dolencia profesional del individuo trasplantado de repente al extranjero (...) trastorno mental que no suele advertir la víctima..." (George, M. - Foster, 1964).- Los síntomas del *shock cultural* son: irritabilidad, depresión y sensación de soledad extrema, lo que conduce - al sujeto a considerar a todos los habitantes de la cultura extraña como sus enemigos.- Los síntomas del choque cultural han sido estudiados en una forma más intensiva en sujetos pertenecientes a la cultura occidental; sin embargo, el proceso se da en todo individuo que repentinamente cambia de *habitat* y de grupo cultural. En la medida en que pasa el tiempo, y el sujeto es capaz de establecer comunicación más fácilmente con los integrantes de la cultura que le es extraña, el *shock* desaparece y sobreviene la adaptación.- También se dan situaciones de choque cultural cuando las comunidades indígenas reciben elementos técnicos y profesionistas provenientes de la cultura occidental, - especialmente cuando se les imponen programas que tienden a desintegrar sus formas tradicionales de organización social o que les obligan a aprender en forma coercitiva, la lengua dominante. Sinón. *choque cultural*. \* V. *aculturación*; *agente de aculturación*.

\* Con todo el respeto que me merece la Comisión para la Defensa del Idioma Español, he utilizado la palabra "shock" en vez de su equivalente en castellano (choque), ya que el término -acuñado por el antropólogo Kalervo Oberg- así se usa generalmente dentro de la jerga de la antropología. Sin embargo, es igualmente correcto utilizar la expresión "choque cultural".

## BIBLIOGRAFIA BASICA

- Aguirre Beltrán, Gonzalo. *El proceso de aculturación y el cambio sociocultural en México*. 2 ed. México, Universidad Iberoamericana, 1970. 206 p.p. (Colección del estudiante de ciencias sociales, 2).
- Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A.C. - - (ANPIBAC). *Plan nacional para la instrumentación de la educación indígena bilingüe - bicultural*. México, documento fotocopiado, 1979.
- Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A.C. - - (ANPIBAC). *Primer seminario de educación bilingüe-bicultural*. (Materiales de consulta). Oaxtepec, Mor., documento fotocopiado, 1979. 162 p.p.
- Gabriel Hernández, Franco. "Lengua nacional vs. -- lenguas indígenas", s/p.
  - Hernández Hernández, Natalio. "Los indígenas frente a la educación bilingüe y bicultural", s/p.
  - Hernández Hernández, Severo. "La formación del personal docente bilingüe", s/p.
  - López Mar, Alonso. "El curriculum oculto del maestro indígena bilingüe". s/p.
- Althusser, Louis. *La filosofía como arma de la revolución*. - 8 ed. Tr. por Oscar del Barco, Enrique Román y Oscar Molina. México, S. XXI, 1977. 146 p.p. (Cuadernos de pasado y presente, 4).

Bartolomé, Miguel Alberto. *Las nacionalidades indígenas emergentes en México*. En: *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales* no. 97, 1979. Universidad Nacional Autónoma de México, México. 1-26 p.p.

Cabral, Amílcar. *Cultura y liberación nacional, t. 1*. Tr. por Berta Zapata. México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1981. 181 p.p. (Colección Cuicuilco).

Comas, Juan. *Ensayos sobre indigenismo* / Prólogo de Manuel Gamio. México, Instituto Indigenista Interamericano, 1953. 272 p.p. (Ediciones especiales, 13).

Comas, Juan. *La antropología social aplicada en México: trayectoria y antología*. México, Instituto Indigenista Interamericano, 1976. 352 p.p. (Serie antropología social, 16).

Fuente, Julio de la. *Educación, antropología y desarrollo de la comunidad* / Introducción de Gonzalo Aguirre Beltrán. México, Instituto Nacional Indigenista, 1953. 315 p.p. (INI; Serie de Antropología social, 4).

Gamio, Manuel. *Forjando patria*. 2ed. México, Porrúa, 1960. 206 p.p.

Instituto Nacional Indigenista. *INI 30 años después: revisión crítica*. México, Instituto Nacional Indigenista, 1978. p.p. (México Indígena: órgano de difusión del Instituto Nacional Indigenista, 21).

- Arana de Swadesh, Evangelina. "¿Cuál será el futuro de la educación indígena?". 239-244.

- Hernández Hernández, Natalio. "La nueva política indigenista". 167-168.
- López Castro, Jerónimo. "Mensaje del Consejo Nacional de Pueblos Indígenas". 165-166.
- Nolasco Armas, Margarita. "Educación indígena" una experiencia en Oaxaca". 253-259.
- Ramírez Mijares, Oscar. "Los pueblos indígenas y la confederación nacional campesina". 163-164.
- Segundo Congreso Nacional de Pueblos Indígenas. "Programa de acción para el desarrollo social y económico de los pueblos indígenas de México". 369 - 381.

Instituto Nacional Indigenista. México Indígena: órgano de difusión del Instituto Nacional Indigenista. México, INI, 1977-1982.

- Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI). "Tercer congreso nacional de pueblos indígenas: conclusiones y recomendaciones". No. 29, 1-15.
- Hernández Hernández, Severo. "Albergues productivos: una alternativa de educación en el medio indígena". En: Suplemento 23 de México Indígena 37.
- Instituto Nacional Indigenista. "Celebración de convenios generales de colaboración programática para zonas deprimidas y grupos marginados, 1977-1982". No. 6, 2-5.
- López Portillo, José. "Filosofía política de José López Portillo". En: Suplemento 5 de México Indígena 18.
- Ovalle Fernández, Ignacio. "Indigenismo de participación". No. 1, 1-15.

Instituto Nacional Indigenista. Realidades y proyectos (Memorias, V.X). México, INI, 1964. 205 p.p.

- Instituto Nacional Indigenista. *7 ensayos sobre indigenismo*. - México, Instituto Nacional Indigenista, 1977. 119 p. (Serie cuadernos de trabajo, 6).
- Báez-Jorge, Félix. "Indigenismo e impugnación". -- 51-70
  - Colombres, Adolfo. "Hacia la autogestión indígena". 29-49
  - Medina, Andrés. "Los indios". 19-28.
- Mendizábal, Miguel Othón de. *Obras completas t. 4*. México, -- Carmen H. Vda. de Mendizábal, 1947. 399 p.p.
- Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa. *Documentos base, Vol. 1*. México, documento fotocopiado, -- 1981. 594 p.p.
- Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas. *Memoria*. México, -- Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, 1941. -- 275 p.p.
- Sáenz Garza, Moisés. *Carapan: bosquejo de una experiencia* / Prólogo de Isidro Castillo. 2 ed. Morelia, Gobierno -- del Estado de Michoacán, 1966. 204 p.p.
- Sierra, Augusto Santiago. *Las misiones culturales: 1923-1973*. México, Secretaría de Educación Pública, 1973. 188 p. (SEP/Setentas, 113).

Stavenhagen, Rodolfo; Pablo González Casanova, y otros. *Las clases sociales en México: ensayos*. 10 ed. México, Nuestro Tiempo, 1980. 214 p.p. (Los grandes problemas nacionales).

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA

Barth, Frederik (compilador). *Los grupos étnicos y sus fronteras: la organización social de las diferencias culturales*. Tr. por Sergio Lugo Rendón. México, Fondo de Cultura Económica, 1976. 204 p.p. (Sección de obras de antropología).

Bonfil Batalla, Guillermo (compilador). *Utopía y revolución: el pensamiento político contemporáneo de los indios de América Latina*. México, Nueva Imagen, 1981. 439 p.p.

Caso Andrade, Alfonso; Gonzalo Aguirre Beltrán, y otros. "Métodos y resultados de la política indigenista en México". En: Instituto Nacional Indigenista, *Memorias*, V. VI. México, INI, 1954. 303 p.p.

Castillo, Isidro. *Indigenistas de México*. México, SEP (Dirección General de Asuntos Indígenas), 1968. 340 p.p.

Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI). *Carta de Pátzcuaro: declaración de principios*. (Documentos básicos). Pátzcuaro, documento fotocopiado, 1979.

Dirección General de Educación Indígena (DGEI); Instituto Nacional Indigenista (INI). *Programa de educación para todos: informe anual 78-79*. México, SEP-INI, 1979. 93 p.p.

Dirección General de Educación Indígena (DGEI); Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE); Instituto Nacional Indigenista (INI). *Programa nacional de educación para todos: informe anual de labores 1979-1980*. México Secretaría de Educación Pública, 1980. 86 p.p.

Dirección General de Educación Indígena (DGEI); Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE); Instituto Nacional Indigenista (INI). *Programa nacional de educación para todos: informe anual de labores 1980-1981*. México Secretaría de Educación Pública, 1981. 205 p.p.

Dirección General de Educación Indígena (DGEI); Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE); Instituto Nacional Indigenista (INI). *Programa nacional de educación para todos; informe anual de labores 1981-1982*. México Secretaría de Educación Pública, 1982. 394 p.p.

Gray, William. *L'enseignement de la lecture et de l'écriture*. París, UNESCO, 1953. 176 p.p.

Hernández López, Ramón. *Acción educativa en las áreas indígenas*. México, Secretaría de Educación Pública (Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena), 1976. 171 p.p.

Instituto Nacional Indigenista. *Bases para la acción 1977-1982*. México, INI, 1977. 88 p.p. (Documento de uso interno).

Jaulin, Robert. *La des-civilización: política y práctica del etnocidio*. Tr. por Federico Sánchez Ventura. México Nueva Imagen, 1979. 127 p.p. (Serie interétnica).

Montes Sánchez, Fidencio; Reynaldo Salvatierra, y otros. *Cartillas escolares y auxiliares en español*. San Cristóbal de las Casas, Chis., Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil, 1952. (Colección de la Biblioteca del Instituto Nacional Indigenista).

Nechikolistli tlen nauatlajtouaj masehualtlamachtianej (Organización de Profesionistas Indígenas Nahuas, A. C.) - OPINAC - Bases doctrinarias, objetivos y estatutos. México, OPINAC, 1980.

# **APENDICE**

CUADRO NO. 1

La suma de 28,457<sup>7</sup> que representa el total de miembros del Servicio de Educación Indígena, comprende los siguientes puestos: X

Jefes de Departamento (Coordinadores Estatales).....	22
Directores de Zonas de Supervisión (Directores Regionales).....	85
Supervisores de Zona.....	422
Directores de escuela (Unitarias y de organización completa).....	4 677
Directores de albergue (escuelas albergue y albergues escolares).....	1 204
Personal Docente Bilingüe de Primaria (Promotores y maestros bilingües).....	13 874
Promotores bilingües de preescolar (castellanizadores).....	5 705
Cocineras (albergues escolares y escuelas albergue).....	2 468
<u>T O T A L: 28 457</u>	

CUADRO No. 2

RELACION DE JEFES DE DEPARTAMENTO (COORDINADORES ESTATALES DE EDUCACION INDIGENA) Y DIRECCIONES DE ZONAS DE SUPERVISION BAJO SU MANDO (\*)

1980 - 1981

No. Prog.	Entidad Federativa	Direcciones de Zonas de Supervisión a su cargo.
1.	BAJA CALIFORNIA NORTE	Ensenada
2.	CAMPECHE	Hopelchén
3.	CHIAPAS	Bachajón Bochil Copainalá Ixtacomitán Las Margaritas Mazapa de Madero Ocosingo Ocozocoautla San Cristóbal las Casas Santo Domingo Tila Venustiano Carranza
4.	CHIHUAHUA	Arechuyvo Carichí Guacho chic Guadalupe y Calvo San Rafael Yepachi
5.	DURANGO	Santa María Ocotán
6.	GUERRERO	Chilapa Olinalá Ometepec Tlapa (zona mixteca) Tlapa (zona nahua)

(\*) La sede de las Jefaturas de Departamento de Educación Indígena se encuentran ubicadas en la capital de cada Entidad Federativa, dentro de las Delegaciones Estatales de la Secretaría de Educación Pública.

7.	HIDALGO	Huejutla Ixmiquilpan(*) Tenango de Doria
8.	JALISCO	Magdalena
9.	EDO. DE MEXICO	Atzacomulco Santa María Tixmadejé
10.	MICHOACAN	Aquila Cherán Pátzcuaro
11.	MORELOS	-
12.	NAYARIT	El Venado
13.	OAXACA	Ayutla Cuicatlán Huaajuapan de León Huautla de Jiménez Ixtlán de Juárez Juquila María Lombardo de Caso Miahuatlán Nochixtlán San Isidro San Juan Guichicovi San Mateo del Mar San Pedro Huamelula Santa Ma. Ecatepec Santiago Jamiltepec Santiago Laollaga Temascal Tlacolula Tlaxiaco Tuxtepec
14.	PUEBLA	González Ortega Huauchinango Tehuacán Tepeji de Rodríguez Tetela de Ocampo Teziutlán Zacapoaxtla

(\*) Funciona como Vocalía de la Delegación Estatal (SEP), ocupada por un elemento indígena.

- |     |                 |  |
|-----|-----------------|--|
| 15. | QUERETARO       | Amealco<br>Tolimán   |
| 16. | QUINTANA ROO    | Felipe Carrillo Puerto   |
| 17. | SAN LUIS POTOSI | Ciudad Cárdenas<br>Tampacán<br>Tancanhuitz de Santos                               |
| 18. | SINALOA         | El Fuerte  |
| 19. | SONORA          | Etchojoa<br>San Bernardo<br>Vícam  |
| 20. | TABASCO         | Jalpa de Méndez  |
| 21. | VERACRUZ        | Acayucan<br>Chicontepec<br>Huayacocotla<br>Ixhuatlancillo<br>Morgadal<br>Zongolica |
| 22. | YUCATAN         | Maxcanú<br>Peto<br>Sotuta<br>Valladolid  |

CUADRO No. 3

RELACION NUMERICA DE DIRECTORES DE ZONAS DE SUPERVISION  
 POR ENTIDAD FEDERATIVA  
 1980 - 1981

No. Prog.	Entidad Federativa	Directores de Zonas de Supervisión
1.	BAJA CALIFORNIA NORTE	1
2.	CAMPECHE	1
3.	CHIAPAS	12
4.	CHIHUAHUA	6
5.	DURANGO	1
6.	GUERRERO	6
(*) 7.	HIDALGO	2
8.	JALISCO	1
9.	EDO. DE MEXICO	2
10.	MICHOACAN	3
11.	NAYARIT	2
12.	OAXACA	20
13.	PUEBLA	7
14.	QUERETARO	2
15.	QUINTANA ROO	1
16.	SAN LUIS POTOSI	3
17.	SINALOA	1
18.	SONORA	3
19.	TABASCO	1
20.	VERACRUZ	6
21.	YUCATAN	4

T O T A L: 85

(\*) A pesar de que la zona otomí del Valle del Mezquital es atendida por el Servicio de Educación Indígena, no existe Director de Zonas de Supervisión, sino un VOCAL dependiente directamente de la Del. Estatal.

CUADRO No. 4

RELACION NUMERICA DE SUPERVISORES DE EDUCACION INDIGENA  
 POR ENTIDAD FEDERATIVA  
 1980 - 1981

No. Prog-	Entidad Federativa	Supervisores
1.	BAJA CALIFORNIA NORTE	1
2.	CAMPECHE	6
3.	CHIAPAS	63
4.	CHIHUAHUA	19
5.	DURANGO	3
6.	GUERRERO	38
7.	HIDALGO	41
8.	JALISCO	3
9.	EDO. DE MEXICO	7
10.	MICHOACAN	8
11.	NAYARIT	8
12.	OAXACA	95
13.	PUEBLA	35
14.	QUERETARO	6
15.	QUINTANA ROO	5
16.	SAN LUIS POTOSI	17
17.	SINALOA	3
18.	SONORA	6
19.	TABASCO	4
20.	VERACRUZ	36
21.	YUCATAN	18
<u>T O T A L:</u>		<u>422</u>

(\*) Morelos no cuenta con Supervisores de Zona de Educación Indígena.

CUADRO No. 5.

RELACION NUMERICA DE DIRECTORES Y COCINERAS DE ALBERGUES  
 POR ENTIDAD FEDERATIVA (\*)  
 1980 - 1981

No. Prog.	Entidad Federativa	Directores	Cocineras
1.	BAJA CALIFORNIA NORTE	4	8
2.	CAMPECHE	13	26
3.	CHIAPAS	176	352
4.	CHIHUAHUA	93	192
5.	DURANGO	17	34
6.	GUERRERO	95	208
7.	HIDALGO	100	200
8.	JALISCO	12	28
9.	EDO. DE MEXICO	8	16
10.	MICHOACAN	21	42
11.	NAYARIT	36	84
12.	OAXACA	188	585
13.	PUEBLA	88	179
14.	QUERETARO	9	18
15.	QUINTANA ROO	10	20
16.	SAN LUIS POTOSI	34	68
17.	SINALOA	14	28
18.	SONORA	19	42
19.	TABASCO	14	28
20.	VERACRUZ	103	210
21.	YUCATAN	50	100
<b>T O T A L E S:</b>		<b>1 204</b>	<b>2 468</b>

(\*) Morelos carece de servicio de albergues.

CUADRO No. 6

RELACION NUMERICA DE MAESTROS Y PROMOTORES BILINGUES  
DE PRIMARIA POR ENTIDAD FEDERATIVA  
1980 - 1981

No. Prog.	Entidad Federativa	Personal docente bilingüe.
1.	BAJA CALIFORNIA NORTE	9
2.	CAMPECHE	18
3.	CHIAPAS	2 384
4.	CHIHUAHUA	373
5.	DURANGO	56
6.	GUERRERO	1 486
7.	HIDALGO	1 559
8.	JALISCO	59
9.	EDO. DE MEXICO	188
10.	MICHOACAN	636
11.	MORELOS	12
12.	NAYARIT	174
13.	OAXACA	3 480
14.	PUEBLA	1 124
15.	QUERETARO	158
16.	QUINTANA ROO	90
17.	SAN LUIS POTOSI	383
18.	SINALOA	49
19.	SONORA	94
20.	TABASCO	105
21.	VERACRUZ	1 137
22.	YUCATAN	300

T O T A L: 13 874

CUADRO No. 7

RELACION NUMERICA DE PROMOTORES BILINGUES DE EDUCACION  
PREESCOLAR POR ENTIDAD FEDERATIVA  
1980 - 1981

<u>No. Prog.</u>	<u>Entidad Federativa</u>	<u>No. de Promotores</u>
1.	BAJA CALIFORNIA NORTE	3
2.	CAMPECHE	113
3.	CHIAPAS	493
4.	CHIHUAHUA	135
5.	DURANGO	12
6.	GUERRERO	372
7.	HIDALGO	476
8.	JALISCO	18
9.	EDO. DE MEXICO	143
10.	MICHOACAN	148
11.	MORELOS	3
12.	NAYARIT	59
13.	OAXACA	1 673
14.	PUEBLA	523
15.	QUERETARO	54
16.	QUINTANA ROO	51
17.	SAN LUIS POTOSI	185
18.	SINALOA	25
19.	SONORA	111
20.	TABASCO	42
21.	VERACRUZ	585
22.	YUCATAN	481

T O T A L: 5 705

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACION PARA TODOS  
EDUCACION PRIMARIA BILINGUE-BICULTURAL.

CUADRO No. 8

Relación de lenguas indígenas y personal docente que las emplea en la Educación Primaria Bilingüe-Bicultural.

NUM. PROGR.	LENGUA INDIGENA	PERSONAL DOCENTE BILINGUE
1	Nahuatl	3 124
2	Mixteco	1 769
3	Tzeltal	1 208
4	Otomí	991
5	Mazateco	673
6	Tzotzil	659
7	Tarasco (Purépecha)	575
8	Tlapaneco	524
9	Zapoteco	510
10	Totonaco	461
11	Maya	457
12	Chinanteco	342
13	Mixe	330
14	Chol	319
15	Tarahumara	297
16	Huasteco	153

NUM. PROGR.	LENGUA INDIGENA	PERSONAL DOCENTE - BILINGUE
17	Mazahua	150
18	Amuzgo	123
19	Mayo	122
20	Huichol	121
21	Driqui	114
22	Chontal (De Tabasco)	105
23	Ixcateco	100
24	Cora	94
25	Tojolabal	88
26	Chatino	85
27	Tepehuano	54
28	Popoloca	47
29	Zoque	45
30	Pame	39
31	Tepehua	31
32	Mame	24
33	Yaqui	21
34	Motzintleco (Mocho)	20
35	Huave	18
36	Popoluca	17
37	Cuicateco	16
38	Tequistlalteco (Chontal de Oaxaca)	9

NUM. PROG.	LENGUA INDIGENA	PERSONAL DOCENTE BILINGUE
39.	Chocho	7
40.	Pai-Pai	6
41.	Guarjio	5
42.	Lacandón	5
43.	Cakchiquel	3
44.	Matlatzinca	3
45.	Seri	2
46.	Kumiai	2
47.	Chichimeco	2
48.	Cucapa	1
49.	Cochimi	1
50.	Pima	1
51.	Papago	1
	TOTAL.	13 874 =====

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACION PARA TODOS  
EDUCACION PRIMARIA BILINGUE BICULTURAL

CUADRO No. 9

RELACION DE LENGUAS INDIGENAS QUE NO SE ATIENDEN A NIVEL  
DE EDUCACION PRIMARIA BILINGUE.

NUM. PROGR.	LENGUA INDIGENA	ENTIDAD FEDERATIVA
1	Kikapú	Coahuila
2	Chuj	Chiapas
3	Jacalteco	Chiapas
4	Ocuilteco	Estado de México
5	Pima Alto	Sonora

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACION PARA TODOS  
EDUCACION PRIMARIA BILINGUE-BICULTURAL

CUADRO No. 10

RELACION NUMERICA DE PERSONAL DOCENTE BILINGUE Y ALUMNOS ATENDIDOS POR ENTIDAD FEDERATIVA, DURANTE EL CICLO ESCOLAR 1980-81.

No. PROG.	ENTIDAD FEDERATIVA	PERSONAL DO- CENTE BILINGUE	ALUMNOS ATENDIDOS
1.	BAJA CALIFORNIA	9	132
2.	CAMPECHE	18	738
3.	CHIAPAS	2 384	70 624
4.	CHIHUAHUA	373	9 877
5.	DURANGO	56	1 863
6.	GUERRERO	1 486	41 402
7.	HIDALGO	1 559	40 070
8.	JALISCO	59	1 257
9.	MEXICO	188	4 198
10.	MICHOACAN	636	16 321
11.	MORELOS	12	357
12.	NAYARIT	174	3 677
13.	OAXACA	3 480	96 704
14.	PUEBLA	1 124	31 281
15.	QUERETARO	158	4 156
16.	QUINTANA ROO	90	2 394
17.	SAN LUIS POTOSI	383	10 427
18.	SINALOA	49	1 055
19.	SONORA	94	2 415
20.	TABASCO	105	3 064
21.	VERACRUZ	1 137	31 372
22.	YUCATAN	300	7 296
		13 874	380 680

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACION PARA TODOS  
EDUCACION PRIMARIA BILINGUE-BICULTURAL.

CUADRO No. 11

CUADRO CONCENTRATIVO DE ALUMNOS INDIGENAS ATENDIDOS POR GRADOS  
ESCOLARES PERIODO LECTIVO 1980-1981

No. PROG.	ENTIDAD	PRIME-RO	SEGUN-DO	TERCE-RO	CUARTO	QUIN-TO	SEXTO	TOTAL
1.	BAJA CALIFORNIA	45	33	18	16	13	7	132
2.	CAMPECHE	331	205	113	48	32	9	738
3.	CHIAPAS	31,676	17,502	9 875	5,657	3,564	2,350	70,624
4.	CHIHUAHUA	5,441	2,040	1,189	591	373	243	9,877
5.	DURANGO	958	458	228	131	48	40	1,863
6.	GUERRERO	15,318	10,562	6,640	4,494	2,603	1,785	41,402
7.	HIDALGO	12,891	8,969	6,826	4,836	3,650	2,898	40,070
8.	JALISCO	584	309	208	99	23	34	1,257
9.	EDO. DE MEXICO	1,575	993	630	490	321	189	4,198
10.	MICHOACAN	5,851	3,468	2,665	1,837	1,391	1,109	16,321
11.	MORELOS	81	129	56	34	28	29	357
12.	NAYARIT	1,581	961	504	323	170	138	3,677
13.	OAXACA	31,946	23,634	16,445	11,285	7,657	5,737	96,704
14.	PUEBLA	12,156	7,797	4,852	3,083	1,960	1,433	31,281
15.	QUERETARO	1,401	1,074	805	477	215	184	4,156
16.	QUINTANA ROO	1,066	509	337	224	167	91	2,394
17.	SAN LUIS POTOSI	3,596	2,492	1,758	1,151	914	516	10,427
18.	SINALOA	357	254	206	134	63	41	1,055
19.	SONORA	1,029	607	352	240	140	47	2,415
20.	TABASCO	998	748	597	327	218	176	3,064
21.	VERACRUZ	11,336	7,729	4,804	3,202	2,464	1,837	31,372
22.	YUCATAN	3,066	1,659	1,116	727	430	298	7,296
TOTALES:		143,283	92,132	60,224	39,406	26,444	19,191	380,680

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACION PARA TODOS  
PROGRAMA PRIMARIA PARA TODOS LOS NIÑOS INDIGENAS

CUADRO No. 12

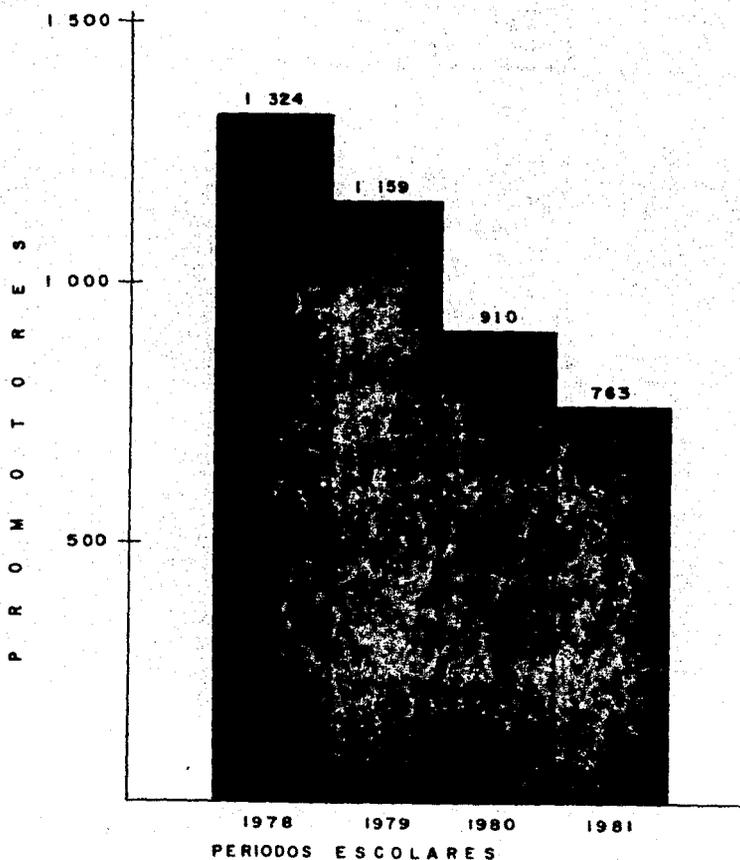
CUADRO CONCENTRATIVO DE ESCUELAS PRIMARIAS BILINGUES ATENDIDAS  
EN EL PERIODO ESCOLAR 1980-1981

No. PROG.	E S T A D O	UNIT.	INCOM- PLETAS	COMPLE TAS	TOTALES
1.	BAJA CALIFORNIA	2	1	2	5
2.	CAMPECHE	22	1	2	25
3.	CHIAPAS	396	430	88	914
4.	CHIHUAHUA	98	60	28	186
5.	DURANGO	24	14	4	42
6.	GUERRERO	109	188	105	402
7.	HIDALGO	192	189	119	500
8.	JALISCO	9	11	3	23
9.	MEXICO	15	22	18	55
10.	MICHOACAN	21	35	59	115
11.	MORELOS	-	-	1	1
12.	NAYARIT	48	23	9	80
13.	OAXACA	290	417	272	979
14.	PUEBLA	144	158	69	371
15.	QUERETARO	13	41	8	62
16.	QUINTANA ROO	31	13	4	48
17.	SAN LUIS POTOSI	74	59	23	156
18.	SINALOA	15	8	3	26
19.	SONORA	43	16	12	71
20.	TABASCO	18	14	7	39
21.	VERACRUZ	198	146	85	429
22.	YUCATAN	98	33	17	148
	TOTALES	1 860	1 879	938	4 677

# PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACION PARA TODOS

CUADRO No. 13

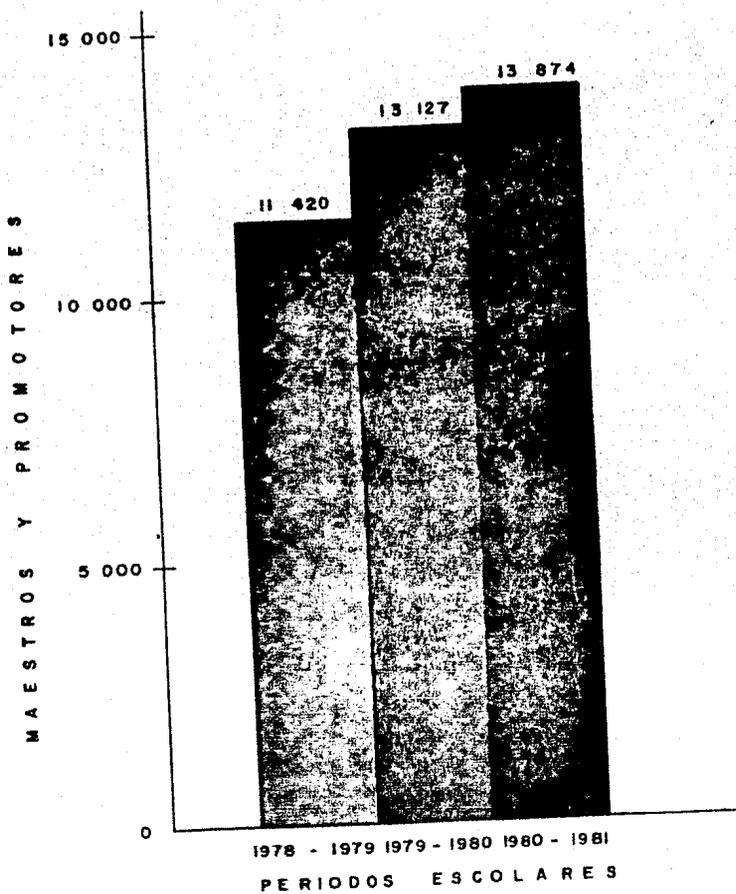
## PRIMARIA BILINGÜE-BICULTURAL CAPACITACION DE PROMOTORES CULTURALES BILINGÜES 1978 - 1981



# PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACION PARA TODOS

CUADRO No. 14

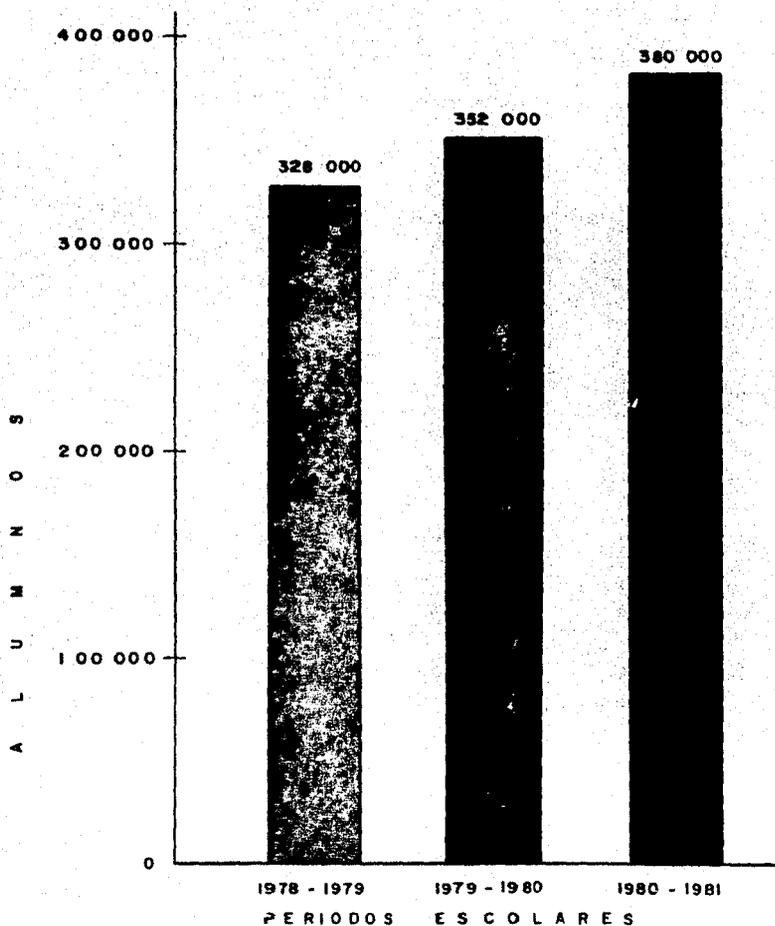
## PRIMARIA BILINGÜE-BICULTURAL ATENCIÓN A LA DEMANDA 1978 - 1981



# PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACION PARA TODOS

CUADRO No. 15

## PRIMARIA BILINGUE-BICULTURAL ATENCION A LA DEMANDA 1978 - 1981

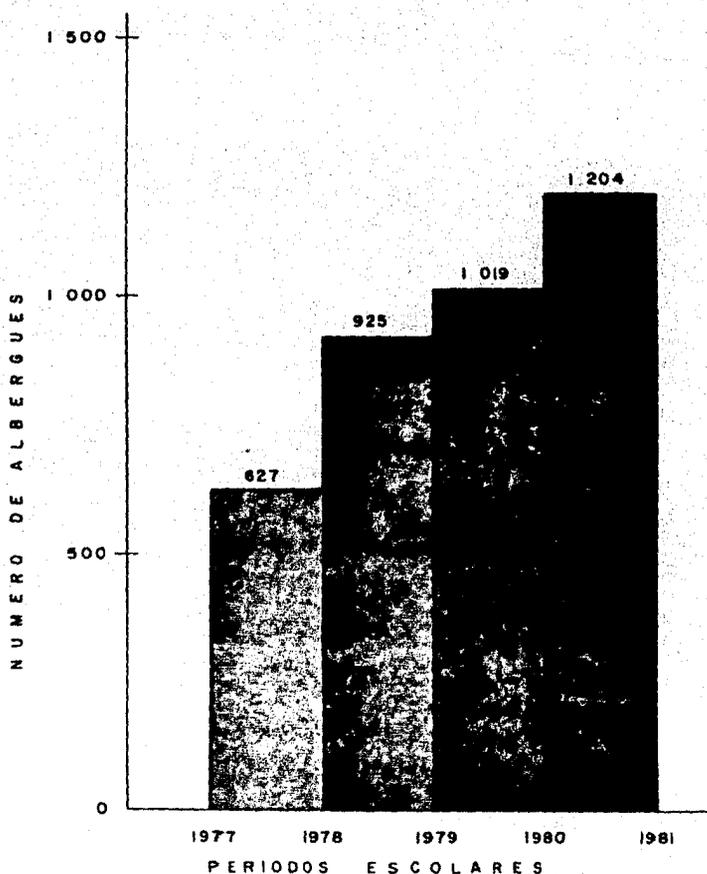


# PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACION PARA TODOS,

CUADRO No. 16

OPERACION DE ALBERGUES ESCOLARES DE EDUCACION INDIGENA  
ATENCION A LA DEMANDA

1977 - 1981



PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACION PARA TODOS  
EDUCACION PREESCOLAR BILINGUE (CASTELLANIZACION)

CUADRO No. 17

RELACION DE LENGUAS INDIGENAS Y PERSONAL DOCENTE QUE LAS  
EMPLEA EN LA EDUCACION PREESCOLAR BILINGUE  
(CASTELLANIZACION)

No. PROG.	LENGUA INDIGENA	PERSONAL DOCENTE BILINGUE
1.	NAHUATL	1,274
2.	MAYA	645
3.	MIXTECO	610
4.	ZAPOTECO	435
5.	OTOMI	327
6.	MAZATECO	305
7.	TZELTAL	240
8.	TOTONACO	238
9.	TZOTZIL	155
10.	MIXE	148
11.	PUREPECHA	139
12.	TARAHUMARA	135
13.	CHINANTECO	123
14.	TLAPANECO	112
15.	MAYO	93
16.	MAZAHUA	86
17.	CHOL	74
18.	HUASTECO	70

No. PROG.	LENGUA INDIGENA	PERSONAL DOCENTE BILINGUE
19.	TRIQUI	51
20.	AMUZGO	50
21.	HUICHOL	43
22.	CHATINO	41
23.	CHONTAL (DE TABASCO)	40
24.	POPOLOCA	39
25.	YAQUI	37
26.	CORA	34
27.	TOJOLABAL	26
28.	HUAVE	24
29.	TEPEHUANO	24
30.	TEQUISTLATECO (CHONTAL DE OAXACA)	22
31.	PAME	14
32.	CUICATECO	11
33.	TEPEHUA	9
34.	ZOQUE	6
35.	MATLAZINCA	5
36.	SERI	4
37.	CHOCHOLTECO	3
38.	CUCAPA	2
39.	PAI-PAI	1
TOTAL.		5,705

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACION PARA TODOS  
EDUCACION PREESCOLAR BILINGUE (CASTELLANIZACION)

CUADRO No. 18

RELACION NUMERICA DE PROMOTORES BILINGUES DE EDUCACION PREESCOLAR  
(CASTELLANIZACION) POR ENTIDAD FEDERATIVA 1980-1981

CLAVE DEL ESTADO	E S T A D O S	PROMOTORES CON PLAZA DE BASE	PROMOTORES P/CONTRATO	TOTAL
02	BAJA CALIFORNIA	3	0	3
04	CAMPECHE	65	48	113
07	CHIAPAS	426	67	493
08	CHIHUAHUA	54	81	135
10	DURANGO	12	0	12
12	GUERRERO	241	131	372
13	HIDALGO	237	239	476
14.	JALISCO	0	18	18
15	MEXICO	37	106	143
16	MICHOACAN	0	148	148
17	MORELOS	0	3	3
18	NAYARIT	27	32	59
20	OAXACA	1,015	658	1,673
21	PUEBLA	287	236	523
22	QUERETARO	33	21	54
23	QUINTANA ROO	14	37	51
24	SAN LUIS POTOSI	75	110	185
25	SINALOA	0	25	25
26	SONORA	61	50	111
27	TABASCO	0	42	42
30	VERACRUZ	280	305	585
31	YUCATAN	68	413	481
	TOTALES.	2,935	2,770	5,705

**PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACION PARA TODOS  
EDUCACION PREESCOLAR BILINGUE (CASTELLANIZACION)**

**CUADRO No. 19**

**NUMERO DE CENTROS EDUCATIVOS Y MUNICIPIOS QUE SE ATIENDEN  
POR ENTIDAD FEDERATIVA**

1980 - 1981.

ENTIDAD FEDERATIVA	MUNICIPIOS	CENTROS DE EDUCACION PREESCOLAR	NIÑOS ATENDIDOS
1. BAJA CALIFORNIA	2	3	60
2. CAMPECHE	6	74	2,519
3. CHIAPAS	36	399	11,139
4. CHIHUAHUA	13	67	2,139
5. DURANGO	2	12	159
6. GUERRERO	30	275	8,053
7. HIDALGO	29	306	10,341
8. JALISCO	2	17	357
9. MEXICO	12	104	3,449
10. MICHOACAN	19	61	3,822
11. MORELOS	1	1	77
12. NAYARIT	7	46	868
13. OAXACA	339	1,290	38,604
14. PUEBLA	79	349	12,226
15. QUERETARO	4	38	1,065
16. QUINTANA ROO	3	33	1,056
17. SAN LUIS POTOSI	17	133	3,792
18. SINALOA	4	24	547
19. SONORA	8	65	1,734
20. TABASCO	7	33	601
21. VERACRUZ	50	477	13,680
22. YUCATAN	72	264	10,712
TOTALES.	742	4,071	127,000

RELACION NUMERICA DE CENTROS DE EDUCACION PREESCOLAR  
 POR TIPO DE ESCUELA A QUE SE ENCUENTRAN ANEXOS  
 AÑO ESCOLAR 1980-1981

CUADRO No. 20

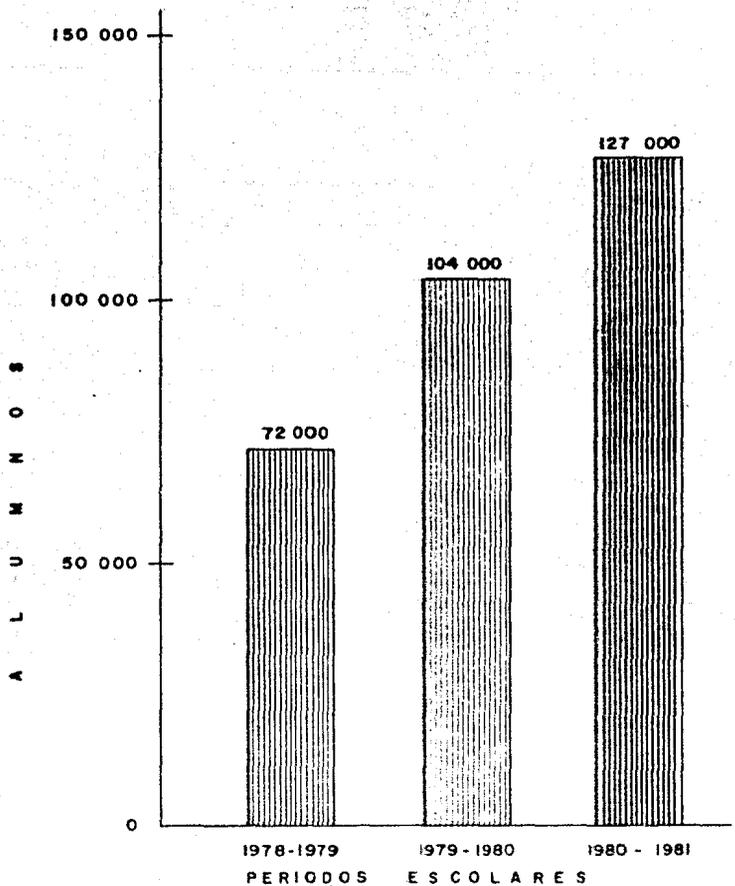
No. PROG.	ENTIDAD FEDERATIVA	ESCUELAS BILINGUES	ESCUELAS FEDERALES	ESCUELAS ESTATALES	TOTAL
1.	BAJA CALIFORNIA			3	3
2.	GAMPECHE		74		74
3.	CHIAPAS	379	19	1	399
4.	CHIHUAHUA	67			67
5.	DURANGO	12			12
6.	GUERRERO	262	10	3	275
7.	HIDALGO	252	54		306
8.	JALISCO	17			17
9.	MEXICO	23	23	58	104
10.	MICHOACAN	61			61
11.	MORELOS	1			1
12.	NAYARIT	45	1		46
13.	OAXACA	1,028	262		1,290
14.	PUEBLA	167	133	49	349
15.	QUERETARO	30	8		38
16.	QUINTANA ROO	24	9		33
17.	SAN LUIS POTOSI	71	62		133
18.	SINALOA	8	16		24
19.	SONORA	15	50		65
20.	TABASCO	33			33
21.	VERACRUZ	221	117	139	477
22.	YUCATAN	161	103		264
	TOTAL.	2,877	941	253	4,071

# PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACION PARA TODOS

CUADRO No. 21

EDUCACION PRE-ESCOLAR BILINGÜE (CASTELLANIZACION)  
ATENCION A LA DEMANDA

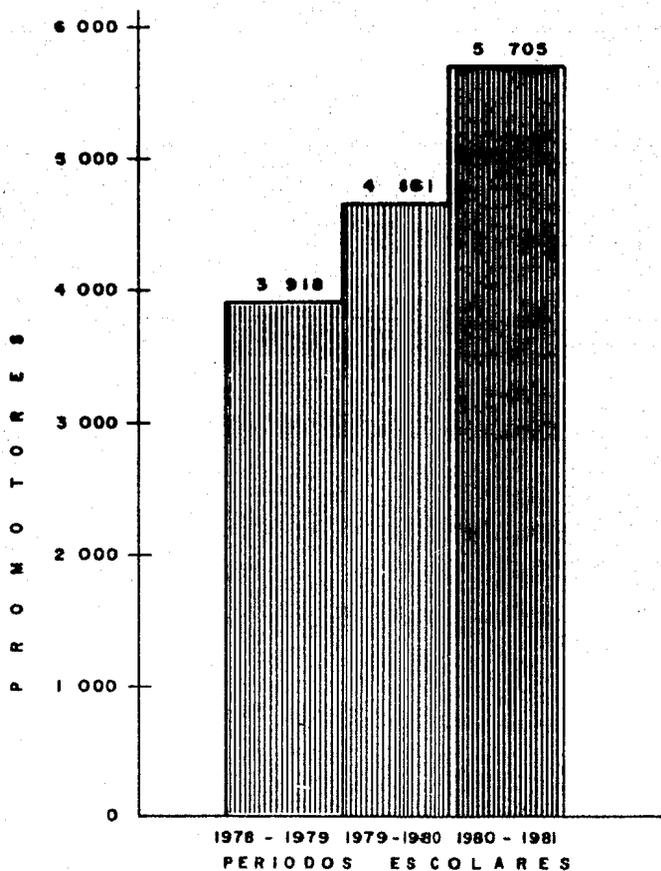
1978 - 1981



# PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACION PARA TODOS

CUADRO No. 22

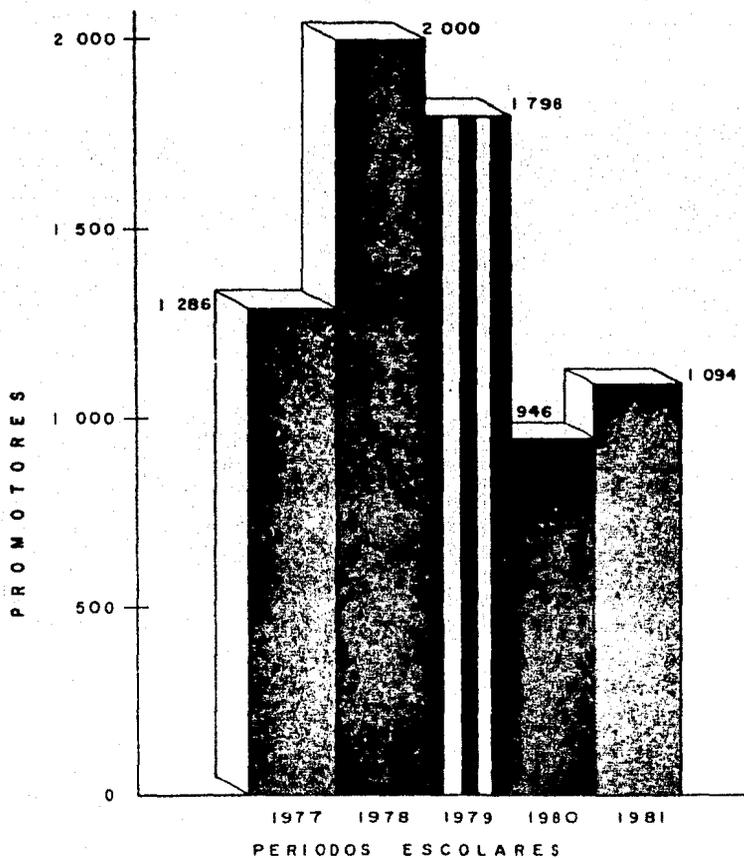
## EDUCACION PRE ESCOLAR BILINGUE (CASTELLANIZACION) ATENCION A LA DEMANDA 1978 - 1981



# PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACION PARA TODOS

CUADRO No. 23

## EDUCACION PRE-ESCOLAR BILINGÜE (CASTELLANIZACION) CAPACITACION DE PROMOTORES 1977 - 1981



DIRECCION GENERAL DE EDUCACION INDIGENA

CONCENTRACION NUMERICA DE SUPERVISORES DE EDUCACION INDIGENA  
POR LENGUAS Y POR ENTIDADES FEDERATIVAS

CUADRO No. 24

No. PROG.	ENTIDAD	NUMERO DE SUPERVISORES POR LENGUA	TOTAL
1.	BAJA CALIFORNIA NORTE	MIXTECO 1	1
2.	CAMPECHE	MAYA 6	6
3.	CHIAPAS	TZELTAL 32 TZOTZIL 17 CHOL 11 ZOQUE 2 TOJOLABAL 1	63
4.	CHIHUAHUA	TARAHUMARA 18 GUARIJIO 1	19
5.	DURANGO	TEPEHUANO 2 OTOMI 1	3
6.	GUERRERO	MIXTECO 14 TLAPANECO 12 NAHUATL 10 AMUZGO 2	38
7.	HIDALGO	OTOMI 23 NAHUATL 18	41

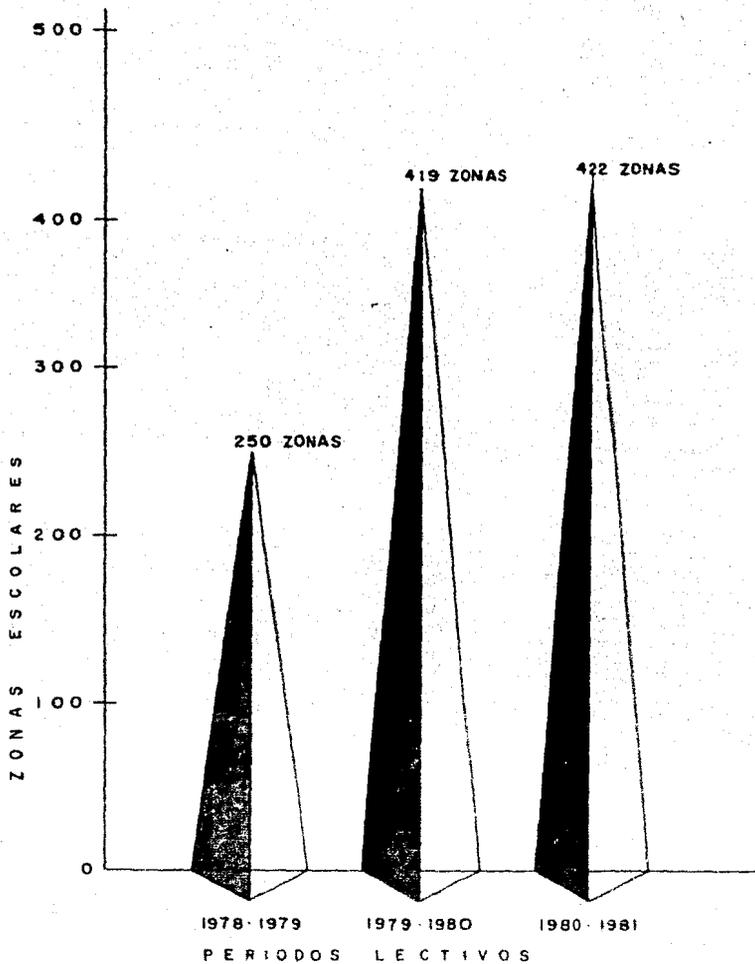
No. PROG.	ENTIDAD	NUMERO DE SUPERVI SORES POR LENGUA	TOTAL
8.	JALISCO	HUICHOL 3	3
9.	MEXICO	MAZAHUA 4 OTOMI 3	7
10.	MICHOACAN	PUREPECHA 6 NAHUATL 2	8
11.	NAYARIT	CORA 5 HUICHOL 2 TEPEHUANO 1	8
12.	OAXACA	MIXTECO 37 MAZATECO 23 ZAPOTECO 11 MIXE 10 CHINANTECO 8 DRIQUI 2 CHATINO 1 CHONTAL 1 CHOCHO 1 HUAVE 1	95
13.	PUEBLA	NAHUATL 29 TOTONACO 4 MIXTECO 2	35
14.	QUERETARO	OTOMI 6	6

No. PROG.	E N T I D A D	NUMERO DE SUPERVI SORES POR LENGUA	TOTAL
15.	QUINTANA ROO	MAYA 5	5
16.	SAN LUIS POTOSI	NAHUATL 17	17
17.	SINALOA	MAYO 3	3
18.	SONORA	MAYO 4 YAQUI 2	6
19.	TABASCO	CHONTAL 4	4
20.	VERACRUZ	NAHUATL 24 TOTONACO 6 POPOLUCA 3 MAZATECO 2 OTOMI 1	36
21.	YUCATAN	MAYA 18	13
		TOTAL. 422	422

# PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACION PARA TODOS

CUADRO No. 25

## PRIMARIA BILINGÜE-BICULTURAL SUPERVISION DE EDUCACION INDIGENA 1978 - 1981



# PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACION PARA TODOS

CUADRO No. 26

PRIMARIA BILINGÜE-BICULTURAL  
CAPACITACION DE SUPERVISORES BILINGÜES

1978 - 1980

