



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Facultad de Filosofía y Letras
Instituto de Investigaciones Antropológicas

La Educación Indígena en la sierra norte de Puebla: un espacio de conflicto

Tesis para obtener el grado de
Maestro en Antropología

Presenta

Nelson H. Antequera Durán

Director: Dr. Andrés Medina Hernández



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.

Para Gabriela

Agradecimientos

El presente trabajo es el resultado del trayecto recorrido en la Maestría en Antropología de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. La elaboración del mismo no hubiese sido posible sin la colaboración de varias personas e instituciones que me acompañaron tanto durante la etapa de formación como durante la investigación y redacción de la tesis.

En primera instancia quiero agradecer al Programa de Posgrado en Antropología de la Facultad de Filosofía y Letras por haberme dado la oportunidad de realizar mis estudios de maestría. A la Dirección General de Estudios de Posgrado de la UNAM, institución que me otorgó la beca para la realización de los estudios de maestría, va mi más sincero agradecimiento.

Agradezco también a mis maestros, en especial al Dr. Andrés Medina, mi tutor, por su acompañamiento cordial, su constante apoyo y por sus valiosas orientaciones académicas que se concretan en la realización del presente trabajo.

Va mi agradecimiento también para los lectores de la tesis, quienes me ofrecieron importantes apreciaciones sobre mi trabajo, Dr. Mario Castillo, Dra. Cristina Oehmichen, Mtro. José Luis Ramos y Mtro. Leopoldo Valiñas. Al personal administrativo del posgrado, Luz María, Fernanda, Sra. Teresa y Sra. Hilda, así como al personal de la biblioteca del Instituto de Investigaciones Antropológicas, les agradezco por toda su colaboración.

A mi compañera Gabriela, le agradezco sus aportes hechos durante la investigación en largas horas de conversación, su paciente lectura de los borradores, las sugerencias hechas al trabajo y sobre todo su apoyo permanente e incondicional. A mi familia, por su aliento constante, especialmente a mi mamá Cristina y a mi hermano Luis Fernando.

Quiero expresar mi gratitud a todas las personas de la sierra norte de Puebla que durante el trabajo de campo me brindaron su tiempo, su conocimientos, me abrieron las puertas de su casa y compartieron conmigo una taza de café, las deliciosas tortillas, el mole de sus fiestas, sus preocupaciones, su alegría y sus esperanzas. Mi agradecimiento para todas las personas que me colaboraron en este trabajo: las autoridades de la Junta Auxiliar de San Miguel Tzinacapan, don Miguel Ponce, presidente de la Junta Auxiliar, Alex Satirka, Doris Ruiz y Ulises Márquez del CESDER, los maestros Joel Molina y Jacqueline Osorio, de la escuela de Ziltepec, prof. Alfredo Barrientos y prof. Julia Márquez de la escuela Tenochtitlan, Prof. Abraham Manuel García y todos los maestros del turno vespertino de la escuela “Jaime Torres Bodet” de San Miguel Tzinacapan, las maestras del preescolar “Niños Héroes”, Sr. Isauro Chávez, la familia Osorio Guerra, Bardomiano y su familia, Amelia y Toño de Ziltepec, Alfonso Hernández, don Miguel Saldaña, don Juan de los Santos, prof. Moisés Téllez, Sr. Moisés Zamora, prof. Lucía Meléndez, José y Oracio Gonzáles y sus familias, Constantino Osorio, Tobías Domínguez, Prof. Arturo Domingo Trinidad, Sr. Miguel Félix, Sr. Luis Félix, José Ramos e Ignacio López (de CONAFE), Félix Eduardo Soto, prof. Yolanda Argueta, prof. Cointa Ambrosio, Centro de Maestros de Cuetzalan, prof. José Santiago Palomino, Sr. Floriberto Hernández, los niños y niñas de las escuelas de Ziltepec, Tenochtitlan y “Jaime Torres Bodet”. A toda la gente de Ziltepec, Chilkuaujta, de San Miguel Tzinacapan y de otras comunidades del municipio de Cuetzalan a las que visité, agradezco su hospitalidad y amabilidad. Espero que este trabajo sea un pequeño aporte que mueva al mejoramiento de las condiciones educativas de lo máspreciado que tienen las comunidades: sus niños.

Índice

Introducción	1
CAPITULO I. Multiculturalismo e interculturalidad	13
I.1. Multiculturalismo e interculturalidad, una aproximación.....	14
I.2. Los diversos conceptos de interculturalidad en educación	31
CAPITULO II. Políticas educativas: del integracionismo a la interculturalidad	40
II.1. La política educativa de los gobiernos de la Revolución (1920-1940)	44
II.2. La institucionalización de la política indigenista y educativa (1940-1960)	51
II.3. El surgimiento de los movimientos indígenas y una nueva política educativa (la década de 1970).....	55
II.4. La década de la Educación Bilingüe Bicultural.....	59
II.5. La Educación Intercultural Bilingüe en el contexto del neoliberalismo multicultural	63
II.6. Las propuestas oficiales de Educación Intercultural Bilingüe.....	70
CAPITULO III. Escuela y comunidad. San Miguel Tzinacapan	81
III.1. La Sierra Norte de Puebla, el municipio de Cuetzalan.....	82
III.2. La Junta Auxiliar San Miguel Tzinacapan.	85
III.3. Las instituciones educativas del Municipio.....	112

CAPITULO IV. La práctica educativa	127
IV.1. Espacios y tiempos	129
IV.2. Métodos y contenidos	141
IV.3. Bilingüismo e interculturalidad.....	148
IV.4. Maestros	159
CAPITULO V. Políticas educativas, escuela y comunidad.....	164
V.1. La educación intercultural bilingüe como institucionalización del multiculturalismo.....	165
V.2. La práctica de la educación indígena, entre la institución y la comunidad	168
V.3. La comunidad y la educación	178
Bibliografía	196

Introducción

El presente trabajo es fruto de una investigación realizada sobre la educación escolar en las comunidades indígenas del Municipio de Cuetzalan, en la sierra norte de Puebla. Se enmarca en el análisis y la discusión acerca de la situación actual de la educación en medios indígenas en tres ámbitos: las políticas educativas, la práctica educativa en la escuela y la comunidad indígena rural. Estos tres ámbitos serán considerados puesto que la educación en las comunidades indígenas constituye una cuestión compleja que abarca una diversidad de problemas de orden institucional, cultural, político, étnico, pedagógico y lingüístico entre otros. Por otra parte, es una cuestión delicada, porque afecta a aquella parte de la población que se caracteriza por su diversidad étnica y lingüística, así como por su situación de pobreza y marginación.

La educación de los niños es una de las principales preocupaciones para las comunidades indígenas. Sin embargo, los servicios educativos que se les brindan no responden a las expectativas y necesidades de la comunidad. El sistema educativo es incapaz de transformar positiva y eficazmente las actuales condiciones de vida de la mayoría de la población a la que llega. Esta situación es mucho más acentuada en las áreas indígenas, donde el mismo tiene que vérselas con las diferencias culturales y lingüísticas. Tanto en las escuelas que pertenecen al sistema de educación *regular* como las que están adscritas al sistema de educación indígena se encuentran serios problemas que van en detrimento de la población escolar. El sistema denominado *regular* reproduce los patrones educativos nacionales, que son pensados más para medios urbanos y no toman en cuenta la especificidad cultural de los educandos. Por otro lado, el sistema de educación indígena atraviesa un momento de redefinición. Pretende en el discurso dejar atrás el tipo de educación homogeneizante e integrador con el que nació y adoptar un nuevo paradigma de educación denominado *Intercultural Bilingüe*. Este nuevo paradigma pretende responder a un modelo de Estado que se reconoce a sí mismo como “multicultural”, en el que las diferencias culturales se integren a la nación y sean reconocidas como un valor y no como un obstáculo para el desarrollo del conjunto de la sociedad.

Lo que planteo en este trabajo es que la Educación Intercultural Bilingüe no ha logrado transformarse en una nueva forma de entender la educación en los medios indígenas. Las políticas educativas planteadas en este sentido responden más a un intento

de institucionalización del multiculturalismo que a una inquietud por plantearse seriamente las transformaciones necesarias en la educación. La realidad educativa está configurada fundamentalmente por la acción de los maestros y funcionarios encargados de la misma y por el contexto social y cultural en el que se desarrollan. En este nivel se ha trabajado poco por implementar un tipo de educación acorde con las necesidades de la población indígena. El discurso del multiculturalismo, la interculturalidad, el respeto a las diferencias y el derecho de los pueblos indígenas de recibir servicios educativos de calidad está todavía muy lejos de alcanzar su realización en la escuela. Parte del problema es que no existe un acuerdo mínimo acerca de los fines de la educación en el medio indígena y mucho menos en lo que respecta a las implicaciones pedagógicas de las distintas propuestas. Otra gran parte del problema la constituyen aspectos que están en relación con la pobreza general de la escuela rural, esto es infraestructura inadecuada, personal con insuficiente capacitación, el tema de las escuelas multigrado, falta de materiales y equipos, ausentismo y deserción, etcétera. Lo cual nos lleva a cuestionar la idea de que la educación para las comunidades indígenas deba plantearse principalmente en términos culturales y lingüísticos, puesto que el problema es más complejo.

Un aspecto importante de la problemática educativa, que pocas veces es tomada en cuenta en los análisis es el papel de la comunidad indígena. La comunidad casi siempre ha sido la gran ausente de las políticas educativas. Las mismas parten del presupuesto de la existencia de una *diversidad* cultural y lingüística. Los documentos oficiales, así como muchos de los discursos acerca del tema indígena asumen la existencia un determinado número distintos grupos indígenas (en algunos casos se habla de 56 etnias o 60 pueblos originarios o 62 grupos étnicos correspondientes a igual número de lenguas indígenas cfr. Natalio Hernández 1988; Instituto Nacional Indigenista 2002:8; Secretaría de Educación Pública 1999:23); sin embargo se presta poca o ninguna atención a la especificidad de cada uno de ellos. Este supuesto es cuestionable si consideramos además que el hecho de que un grupo comparta una misma lengua, no lo constituye de por sí en un grupo étnico, o en un pueblo. Es por eso que considero fundamental el acercamiento a la realidad educativa desde la comunidad para tener una visión situada de los procesos educativos y de la manera en que las políticas oficiales se implementan.

Intentaremos aproximarnos a la escuela concibiéndola como un espacio permanente de conflicto y determinar la manera en que convergen estos tres actores: las políticas nacionales y el nuevo discurso de la educación intercultural bilingüe, los maestros y la comunidad (educandos y padres de familia), en la construcción de este espacio. Esta aproximación puede ayudarnos a integrar en el análisis tres ámbitos que en los diversos estudios sobre educación en medios indígenas y sobre la cultura náhuatl de la sierra norte de Puebla aparecen de alguna manera desintegrados. El estudio de la relación entre la escuela y la comunidad en el marco de las políticas educativas estatales para el medio indígena nos permitirá determinar y establecer cuál es la situación actual en que se encuentra la educación indígena en la región y sus perspectivas más amplias.

El contexto en el que se realizó el estudio es el municipio de Cuetzalan, en la sierra norte de Puebla. Este municipio se caracteriza por la presencia de una gran cantidad de población Nahuatl y en menor cantidad Totonaca. Los diversos estudios realizados en la región muestran que los nahuatl de la sierra forman parte de uno de los grupos que más conservan su especificidad cultural a través de una cosmovisión que se reactualiza en manifestaciones festivo religiosas, ritos familiares, prácticas curativas, la lengua, etcétera la cual configura la vida familiar y comunitaria, la organización política, los modos de producción y subsistencia. Al mismo tiempo, la población indígena del municipio se caracteriza por su situación de extrema pobreza. En la última década, la caída del precio del café, principal producto de la región, ha sumido a las familias en una situación económica desesperada y ha provocado la migración temporal o definitiva de muchos cuetzaltecos.

La investigación está centrada principalmente en el nivel de Educación Primaria, que comprende seis grados. En las zonas con presencia de población indígena encontramos dos tipos de escuelas, las llamadas oficialmente *regulares*, al que pertenecen todas las escuelas federales y las escuelas indígenas, que están adscritas al sistema de educación indígena y dependen administrativamente de la Dirección General de Educación Indígena. En el presente trabajo atenderé principalmente las propuestas educativas que han van dirigidas a las escuelas indígenas. En este sentido, entenderemos por “educación indígena” la política y práctica educativa en las escuelas que pertenecen al Sistema de Educación Indígena.

Marco Conceptual

Abordaré el tema de la educación indígena desde un espacio concreto, la escuela en la comunidad. Consideraré a la escuela como uno de los puntos de sobredeterminación de la sociedad donde convergen al menos tres fuerzas. Primero, el Estado y las políticas educativas para los pueblos indígenas. Segundo, los maestros y su acción pedagógica y laboral. Tercero, la comunidad y sus expectativas e inquietudes respecto de la escuela.

Considero que la escuela ha sido uno de los lugares privilegiados en donde se ha dado una relación entre las comunidades indígenas y el Estado nacional. En el estudio se expone brevemente la trayectoria de esa relación y el papel que la educación ha jugado en la misma. También analizo cuál es el nuevo discurso estatal respecto de los pueblos indígenas y de la educación. El análisis estará centrado en las nuevas políticas de Educación Intercultural Bilingüe, tomando en cuenta que esta nueva retórica no sólo concierne a la educación, sino que responde a un nuevo planteamiento de parte del Estado acerca de su relación con las comunidades indígenas y a su redefinición de la nación como “pluriétnica”.

La descripción etnográfica tiene dos partes, en primer lugar presento el contexto socio cultural en el que se desarrollan los procesos educativos y en segundo el estudio de la escuela: las prácticas de los maestros, su relación con los niños y con la comunidad y su percepción acerca de la educación intercultural bilingüe y las dificultades y limitaciones que enfrenta la misma. También presento un análisis de la relación escuela comunidad desde dos puntos de vista: la importancia del entorno comunitario dentro de la práctica escolar y la relevancia que tiene la escuela dentro de la comunidad.

La escuela, y más la escuela indígena es un espacio de conflicto que se da en muchas situaciones cotidianas: la dificultad de implementar las propuestas educativas oficiales, la inadecuación pedagógica y didáctica de la educación, los problemas que plantea el bilingüismo, las expectativas de los padres de familia y sus limitaciones económicas, la escasa participación de los mismos en el proceso educativo escolar, etcétera. El conflicto tiene lugar porque en la escuela convergen grupos diversos con distintas expectativas e intereses. Es un espacio conflictivo porque es un espacio significativo e importante para quienes participan de él.

Finalmente, consideramos que la escuela, con su dinámica conflictiva es también un espacio de recreación. La políticas estatales se plasman en mayor o menor medida gracias a la actuación tanto de los maestros como de la comunidad en la que se halla inserta la escuela. Por tanto, la escuela y la acción educativa está siendo permanentemente recreada por los maestros, por las instancias oficiales y por la comunidad en la que se halla inserta.

Planteamiento del problema

La educación indígena en México tiene una larga tradición. Durante la primera mitad del siglo pasado predominó la concepción de que la cultura y la lengua indígenas eran la causa de la pobreza de los indígenas y el principal obstáculo para el desarrollo de las comunidades. Desde esta concepción, la política indigenista del Estado mexicano ha estado orientada a la construcción de una nación mestiza, cultural y lingüísticamente homogénea. El papel de la antropología mexicana ha sido fundamental en la formulación y la implementación del indigenismo. La educación fue concebida como el instrumento privilegiado para lograr la aculturación y la castellanización de los indígenas. Desde la década de 1970, la lucha de las organizaciones indígenas por el reconocimiento y el respeto a su cultura han hecho posible un cambio en las concepciones acerca de los pueblos indígenas y en el indigenismo. El correlato educativo de este cambio fue la formulación de una Educación Bicultural Bilingüe, orientada al fortalecimiento de la identidad cultural de los pueblos indígenas, política que estuvo vigente durante la década de 1980. En la década de 1990 los países de América Latina, entre ellos México, han sufrido severas transformaciones con la implementación del liberalismo político y económico. Las reformas también han afectado a la política indigenista y a la educación en particular. Junto a las reformas liberales aparece el discurso del reconocimiento y la valoración de la diversidad, cuyo referente principal es la reforma de la Constitución en la que México se define como una nación pluricultural. En el ámbito educativo se implementa la Educación Intercultural Bilingüe, dirigida en principio a las comunidades indígenas, pero con miras a ser implementada en todo el sistema educativo.

En el segundo ámbito a ser considerado, el de la práctica educativa, veremos que las transformaciones son mucho más lentas y que en ellas encontramos sedimentadas las

políticas educativas implementadas a lo largo muchas décadas. Encontramos que existe una distancia considerable entre el discurso oficial y las realidades escolares de la educación indígena, que es lo que Muñoz (2001:331) llama “el nivel decisivo”. Es en este nivel donde convergen las políticas educativas, la acción de los maestros, la burocracia educativa, las expectativas de la comunidad, la cultura y la lengua de los niños indígenas que asisten a las mismas, las tensiones entre mestizos e indígenas, las presiones económicas, la política local, etcétera. Desde este punto de vista es que consideramos a la escuela como un espacio de conflicto.

En este “nivel decisivo”, la escuela está presente en una comunidad concreta, en un contexto social, económico y cultural determinado. Al mismo tiempo, considero que la comunidad está presente en la escuela. Por lo que para entender la educación en la comunidad indígena no se la puede dissociar de las comunidades concretas en las que se lleva a cabo. En este contexto, la educación es un problema muy grave para las comunidades indígenas. La escuela en las comunidades indígenas es una escuela pobre, pobre en recursos, en la formación de sus maestros, en participación de la comunidad y pobre en resultados. Además de las ya de por sí precarias condiciones de la educación pública rural, el problema es mayor para la población indígena, donde el sistema educativo tiene que vérselas con las diferencias culturales y lingüísticas de la misma.

Para abordar el tema de la investigación, partimos la siguiente pregunta:

¿De qué manera las políticas educativas, la práctica educativa en la escuela y la participación de la comunidad configuran los rasgos distintivos de la educación de los niños indígenas en el Municipio de Cuetzalan?

Objetivos

El objetivo general de la investigación es determinar cómo las políticas educativas, la práctica educativa en la escuela y la comunidad indígena rural configuran los rasgos distintivos de la educación de los niños indígenas en el Municipio de Cuetzalan.

Para la realización del mismo, nos hemos propuesto los siguientes objetivos particulares:

Primero. Establecer el carácter de las políticas educativas oficiales en materia de educación indígena, su relación con el contexto político nacional y la relevancia y pertinencia de sus propuestas.

Segundo. Describir las condiciones y características de la práctica educativa en las escuelas primarias del Municipio de Cuetzalan.

Tercero. Determinar el tipo de relación que se establece entre la comunidad y la escuela, analizando cuál es el papel de la comunidad en la educación escolar indígena y cuál la relevancia de la escuela dentro de la comunidad.

Cuarto. Establecer la relación que se da entre las políticas educativas, la práctica educativa en la escuela y la participación de la comunidad en torno a la educación indígena.

Hipótesis

Las hipótesis que guiaron la presente investigación son:

La educación en medios indígenas está configurada por la relación entre las políticas educativas estatales, la práctica educativa en la escuela y la comunidad indígena en que se lleva a cabo. Esta relación tiene un carácter conflictivo, puesto que en la escuela convergen en primer lugar la acción del Estado, y su proyecto de nación multicultural, en segundo lugar las prácticas educativas de los maestros y las condiciones técnicas y materiales del sistema educativo y en tercer lugar la comunidad indígena, con su especificidad cultural y lingüística, sus expectativas respecto de la educación y su participación en la escuela.

Metodología

La investigación se desarrolló en tres ámbitos: las políticas educativas, la práctica educativa en la escuela y la comunidad indígena rural.

El primer paso de la investigación fue la revisión de la bibliografía existente sobre la región estudiada. Encontré que los estudios sobre la sierra norte de Puebla y en especial sobre Cuetzalan son muy ricos y variados. Uno de los trabajos pioneros sobre la región es

el de Lourdes Arizpe titulado *Nican Pehua Zacatipan*, (1973) en el que la autora hace una etnografía de la comunidad de Zacatipan, una de las ocho juntas auxiliares de Cuetzalan. Por la misma época, en la Junta Auxiliar de San Miguel Tzinacapan, se constituyó un proyecto de desarrollo denominado Proyecto de Animación y Desarrollo PRADE A.C. El trabajo de PRADE A.C. ha hecho posible el desarrollo de una serie de experiencias educativas, comunitarias y de investigación. Las características culturales y la particular belleza de la región atrajeron a muchos investigadores entre los más destacados podemos mencionar a Italo Signorini y Alessandro Lupo, Pierre Beaucage, Enzo Segre, Elena Aramoni, Sybille de Pury, Elio Masferrer y Mario Castillo, quienes, como consta en la bibliografía anexa, hicieron trabajos sobre cosmovisión, prácticas curativas, lingüística, rituales y fiestas, economía, toponimia, etcétera. La extensa bibliografía sobre la sierra norte de Puebla y especialmente sobre Cuetzalan me ha permitido un mejor conocimiento sobre el contexto socio cultural de la región.

Asimismo realicé la revisión de la discusión teórica en el tema de educación indígena. La discusión en el contexto mexicano es particularmente rica, pues plantea alternativas importantes en materia de Educación Bilingüe y Bicultural. La discusión actual está centrada en la definición de una Educación Intercultural Bilingüe, en la misma toman parte antropólogos e investigadores de distintos países de Latinoamérica en los que se vienen desarrollando políticas similares.

La revisión bibliográfica y documental me permitió especificar el carácter de las políticas educativas referentes a la educación indígena. Las entrevistas con autoridades políticas y educativas, también fueron fundamentales para caracterizar la situación educativa en el municipio, especialmente en lo que respecta a educación indígena. Mediante el trabajo etnográfico y las entrevistas con padres de familia y alumnos determiné la relevancia que tiene la escuela para la comunidad.

Recurrí a la técnica y metodología de la etnografía, para hacer una descripción de las características socioculturales del Municipio, de San Miguel Tzinacapan, donde se realizó el trabajo, y de las condiciones y características del proceso educativo en las escuelas primarias. El trabajo etnográfico en las escuelas me permitió caracterizar la situación de la educación indígena, la incidencia de las políticas oficiales en los procesos educativos, así como la incidencia del contexto socio cultural en los mismos.

Una primera etapa del trabajo de campo, realizada en Febrero de 2003 fue conocer el Municipio de Cuetzalan en general y la situación educativa en particular. Visité algunas comunidades, tuve entrevistas informales con la gente de las mismas, maestros y autoridades locales. Visité además las distintas instituciones educativas, primarias, telesecundarias, la sede de la UPN, los bachilleratos, etcétera. Esta primera visita me permitió enriquecer la posterior lectura de la etnografía de la región con referentes concretos y además redefinir el proyecto inicial y precisar la comunidad de estudio.

Para la segunda etapa de trabajo decidí centrarme en la Junta Auxiliar de San Miguel Tzinacapan, en la cabecera de la misma y algunas de sus comunidades. El trabajo en San Miguel se llevó a cabo a en el mes de Julio del 2003 y en dos visitas más cortas durante la fiesta patronal, a fines de Septiembre y en la festividad del Día de Muertos. En esta comunidad tuve mayores oportunidades de acceso gracias a recomendaciones de otras personas que trabajan el tema educativo en la sierra y gracias al carácter amable y hospitalario de los cuetzaltecos. El objetivo en esta etapa fue conocer las características socioculturales de la comunidad: el ciclo agrícola, el ciclo festivo, la dinámica de las relaciones sociales, la organización política, etcétera. El trabajo consistió principalmente en la observación en la comunidad, entrevistas informales, visita a las casas, participación en fiestas familiares, en la fiesta patronal de San Miguel y en la fiesta del Día de Muertos. Asimismo pude realizar entrevistas dirigidas en torno al tema educativo. El conocimiento de la Junta Auxiliar me permitió definir las escuelas en las que se realizaría el trabajo de observación en aula.

La tercera etapa consistió en el trabajo de observación en las escuelas. Me concentré en tres escuelas: la primaria indígena de Ziltepec, la primaria indígena de Chilkuaujta y la escuela vespertina de San Miguel que pertenece al sistema formal. Las dos primeras pertenecen al sistema de educación indígena, la escuela de San Miguel pertenece al sistema llamado *regular*. Me pareció importante tomar en cuenta esta última escuela puesto que la mayoría de los niños indígenas del Municipio asisten a escuelas que no son del sistema de educación indígena. El tener datos de escuelas de ambos sistemas me permitió ver que muchos de los problemas de la educación en las comunidades indígenas no son exclusivos de la educación indígena, sino que atañen al sistema educativo en general y, por otra parte, que las escuelas *regulares* a las que asisten niños

indígenas también presentan problemas porque en la planificación y desarrollo educativo de las mismas no se contempla la especificidad cultural de los mismos.

En las visitas a las escuelas tuve la oportunidad de observar las condiciones en las que trabajan los maestros, su interacción con los niños, la forma en que los niños actúan en el ámbito escolar, el uso de la lengua, la relación con la comunidad, los contenidos educativos, los métodos didácticos, etcétera. Además, las pláticas informales con los maestros, niños y gente de la comunidad fueron también una valiosa fuente de información.

Finalmente, realicé la evaluación y análisis de los resultados en base a los conceptos que guiaron el trabajo de campo, para determinar la dinámica de la educación indígena en las comunidades estudiadas en relación con las políticas educativas oficiales y alcanzar así objetivo general de la investigación.

Los capítulos

El tema es desarrollado en cinco capítulos. En el primero expongo el contexto internacional de las políticas de la diferencia y del nuevo discurso de la interculturalidad en educación. En el segundo capítulo presento un recorrido de las políticas educativas implementadas por el Estado mexicano, desde el indigenismo liberal y nacionalista que planteaba una educación integracionista hasta el multiculturalismo neoliberal que propone una educación intercultural.

En el tercer capítulo presento una descripción del contexto sociocultural del municipio de Cuetzalan en general y de San Miguel Tzinacapan en particular, en sus aspectos económicos, políticos y culturales. También en este capítulo está descrito el panorama educativo del Municipio en lo que respecta a las instituciones educativas que trabajan en el mismo.

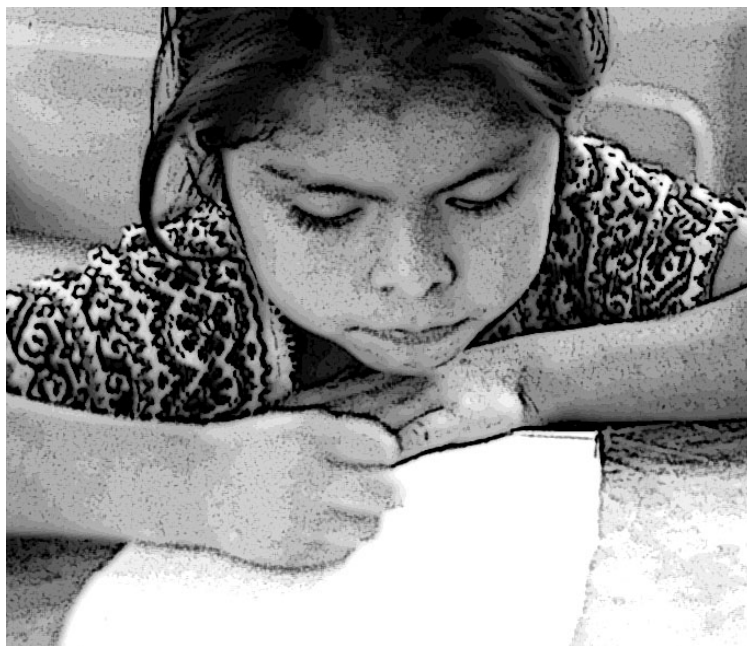
En el cuarto capítulo presento los datos obtenidos en la observación en las escuelas. Muestro cuál es la distribución y uso de los espacios, tiempos y recursos en la escuela. Asimismo expongo el tratamiento que en la escuela se da a la diversidad cultural y lingüística, los métodos y contenidos que se emplean y se dedica un apartado a la formación y situación laboral y económica de los maestros.

El quinto capítulo está dedicado al análisis de las relaciones entre los tres ámbitos que configuran a la educación indígena: las políticas educativas oficiales, la comunidad y la práctica educativa de los maestros en la escuela. Este tipo de análisis está centrado principalmente en la acción de los sujetos y en la manera en que los mismos construyen esa parte de la realidad que llamamos educación indígena. En el mismo vemos cómo la escuela es un espacio de conflicto que se da en la práctica cotidiana: existen contradicciones entre las políticas oficiales y la práctica educativa, entre la cultura indígena y los contenidos educativos pensados para la cultura mestiza urbana, entre la lengua materna y doméstica y la lengua de enseñanza, entre las aspiraciones de la comunidad y la calidad de los servicios educativos, etcétera. Es un espacio conflictivo porque es un espacio significativo e importante para quienes participan de él. Si bien es cierto que de alguna manera los conflictos pueden ser contenidos mediante distintas formas de negociación, el gran perdedor de la misma es el niño indígena, el cual recibe una educación de pésima calidad, así como la comunidad indígena, que invierte tiempo, esfuerzo y dinero y no recibe un servicio educativo acorde a sus expectativas.

Lamentablemente la educación que reciben los niños de la Sierra Norte de Puebla atraviesa por serios problemas de tipo cultural, pedagógico, lingüístico, administrativo, logístico, didáctico, etcétera. La comunidad percibe a la educación como un factor de suma importancia, sin embargo, apenas tiene poder para controlar que el maestro falte lo menos posible o que el municipio haga algunas mejoras en la infraestructura. Para los maestros, la escuela es fundamentalmente una fuente de ingresos y su labor se desarrolla en condiciones sumamente adversas, por las limitaciones personales e institucionales. El Estado busca tímidamente algunas alternativas, pero también su acción es limitada por la complejidad del problema educativo indígena, por la complejidad de la relación con el magisterio y los sindicatos de maestros, por la inversión económica que demandaría una educación de calidad para los pueblos indígenas y porque la educación de los niños indígenas y campesinos no es un tema que se perciba como prioritario para la sociedad nacional.

El presente trabajo pretende aproximarse a esta compleja realidad y ser un aporte en la discusión de la problemática educativa indígena desde la perspectiva antropológica.

CAPITULO I. Multiculturalismo e interculturalidad



La educación escolarizada dirigida a los niños y niñas indígenas actualmente se define como una Educación Intercultural Bilingüe. Esta definición ha supuesto una serie de cambios a lo largo de la historia de las políticas indigenistas, que desde principios del siglo pasado fueron formuladas por el Estado mexicano. La política de Educación Intercultural Bilingüe, dirigida a los pueblos indígenas deriva del nuevo discurso del multiculturalismo que si bien ha sido gestado en los países del Atlántico Norte, ha sido retomado parcialmente en América Latina en lo referente a las demandas culturales. Este nuevo discurso es también parte de las reformas políticas liberales que han sido implementadas en nuestros países en los últimos años. Estas transformaciones políticas se han traducido en reformas constitucionales, nuevas políticas sociales y culturales entre las que figuran las reformas en la educación dirigida a las comunidades indígenas. En este capítulo presentaré una breve reseña de qué significa la interculturalidad en la educación como parte de las políticas multiculturales y las reformas liberales en América Latina y en México especialmente.

1.1. Multiculturalismo e interculturalidad, una aproximación

La década de 1990 ha estado marcada por significativos cambios en América Latina en lo que se refiere a la participación de los pueblos indígenas. Esta década ha presenciado el surgimiento de diversos movimientos indígenas y la conformación de diversas organizaciones en muchos países del continente tales como el movimiento katarista en Bolivia, en Ecuador la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), en Guatemala el movimiento Maya, en México el Zapatismo (Degregori 2001). Por otra parte, en torno a la celebración del Quinto Centenario de la colonización de América estas organizaciones se han hecho visibles pues han presentado esta conmemoración como la de quinientos años de resistencia. Esta visibilidad de los indígenas se hizo patente también a nivel internacional al entregarse el Premio Nobel de la Paz en 1992 a una líder indígena. Es necesario hacer hincapié en que lo logrado hasta ahora en materia del reconocimiento internacional de los derechos indígenas ha sido fruto de la organización, de las luchas y de las negociaciones que han protagonizado los pueblos indígenas (Hale 2002: 485-486).

Sin embargo, debemos considerar también que sin los cambios a nivel global, no hubiera habido espacio económico, político e ideológico para que se manifestara este nuevo “interés” internacional por la problemática. Desde los años setenta, las demandas de los pueblos indígenas han entrado en las discusiones del derecho internacional. Este hecho forma parte de procesos más amplios que desde entonces han generado consensos acerca de la legitimidad de las llamadas políticas de identidad, de la diferencia y/o de reconocimiento (Briones 2002:385).

Parte de los indicadores globales de la irrupción de la temática indígena es el conjunto de acuerdos y convenios que se han venido negociando en diversos escenarios internacionales (Stavenhagen y Nolasco 1998), así como una serie de reformas que se implementaron en los diversos países. A finales de la década de 1990, alrededor de diez países de la región firmaron el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo. Asimismo, en varios países, entre los que se encuentra México, a través de las reformas en las Constituciones se reconocía el carácter multicultural de los mismos (Van Cott 2000). En Bolivia, Ecuador y Colombia se dieron avances significativos en los que respecta al reconocimiento de formas tradicionales de tenencia de la tierra (Hale 2002:486).

Por otra parte, junto con estas reformas y con el reconocimiento de los derechos indígenas, la década de 1990 es también la época de la implementación de las medidas neoliberales en todo el Continente, las cuales responden a la lógica del capitalismo transnacional: libre mercado de bienes y circulación de capitales, reducción de la responsabilidad del estado en cuanto al bienestar social de los individuos, pérdida de los derechos sociales y laborales conquistados por los trabajadores, resolución de conflictos bajo los principios del mercado, haciendo énfasis en el individuo, en la responsabilidad y en la elección individuales. Hoy en día, las premisas centrales del neoliberalismo están presentes en todos los partidos políticos que contienden seriamente por el poder en los países de América Latina y subyacen en la mayor parte de las actividades económicas de la región. Hale afirma que los debates acerca del neoliberalismo y la resistencia organizada a sus consecuencias, sólo es un síntoma de la ascendencia que ha tenido en nuestros países (2002:486-487).

En América Latina, la interculturalidad se ha planteado como reacción a las políticas uniformadoras de los Estados. Los mismos sufren una doble crisis: por un lado, la reivindicación de los derechos etnoidentitarios de grupos específicos al interior de los estados está cuestionando su unidad cultural y en ocasiones su unidad política y por el otro, la globalización en sus dimensiones económica y cultural está debilitando una de las dimensiones de su soberanía (Etxeberria 2001; Posligua 1999). Muchos análisis han considerado que el reconocimiento de los derechos indígenas ha sido una forma de



Niñas de la escuela de Ziltepec. Foto NA.

resistencia al neoliberalismo y que los logros de los movimientos indígenas están de alguna manera opuestas al mismo. Sin embargo, un análisis más amplio nos permite ver que esta concepción no es del todo correcta. Los cambios que se han dado en el nivel local e internacional responden, según Hale (2002) a lo que el autor llama el “multiculturalismo neoliberal”. Para comprender estos cambios en el contexto liberal será

pues necesario remitirnos al multiculturalismo, como el marco en el que se han implementado las reformas educativas con carácter intercultural (Kogan y Tubino 2001).¹

El término “multiculturalismo” hace referencia a las diversas formas de pluralismo cultural y a las diversas formas en que las minorías han sido incorporadas en las comunidades políticas nacionales. Estas formas de incorporación responden a diversas situaciones, desde los procesos de conquista y colonización en que pueblos indígenas han sido sometidos hasta procesos de migración voluntaria de individuos o familias. Las diferencias en el modo de incorporación determinan la naturaleza de los grupos minoritarios y su relación con las sociedades en que se encuentran insertos. Es así que no es posible hacer una generalización acerca de las metas y las consecuencias del multiculturalismo (Kymlicka 2001: 212-213). Por tanto, es necesario hacer ciertas distinciones y precisiones en torno al multiculturalismo para comprenderlo adecuadamente como el marco en el cual se han desarrollado las políticas culturales y educativas en México y América Latina, puesto que bajo el mismo término encontramos diferentes concepciones de las cuales se derivan al mismo tiempo distintas formas de entender la “diversidad cultural” y la interculturalidad.

Kymlicka (2001:212-213) distingue dos tipos de diversidad cultural, haciendo una distinción entre “nación” y “grupo étnico”. Un primer tipo de diversidad cultural proviene de la coexistencia en un estado de diversas “naciones”. Define a las “naciones” como comunidades históricas, con instituciones propias, que ocupan un determinado territorio y que comparten una cultura y lengua propias. De esta manera, “nación” estaría relacionada con la noción de “pueblo” y “cultura”. Los estados que contienen más de una nación serían estados multinacionales. La incorporación de las “minorías nacionales” al estado se habría producido normalmente por procesos de colonización. Las “naciones” normalmente buscan mantenerse como sociedades distintas de la mayoritaria y demandan distintas formas de autonomía y de gobierno propio para mantenerse como sociedades

¹ Tubino (2002) afirma que a principios de los noventa se inicia la fase de las políticas compensatorias y la retórica de discriminación positiva (se asignan recursos para el mejoramiento de la educación en las zonas rurales, como en el caso del PARE de México y se generan becas como el Progreso, hoy Oportunidades). Estos programas mejoraron las posibilidades de acceso a la educación de sectores pobres rurales, pero no los resultados educativos. Ni se mejoró la equidad en los resultados ni se adaptó el proceso educativo a las necesidades locales y a la diversidad cultural. La educación pública en América Latina no ha sido multicultural ni intercultural.

distintas y mantener su cultura. El segundo tipo de diversidad cultural proviene de los procesos de inmigración. Estos grupos de inmigrantes, según Kymlicka, conforman asociaciones a las que denomina “grupos étnicos”. Estos grupos desean integrarse a las sociedades más amplias y ser aceptados como miembros plenos de las mismas, pero



Jugando y aprendiendo juntos. Niños elaborando un globo aerostático. Foto NA.

también buscan también que se reconozcan su identidad étnica. Su objetivo no es el de la autonomía y el gobierno propio, sino que las leyes y las instituciones puedan acomodarse a las diferencias culturales de estos grupos. En resumen, la “diversidad cultural” proviene de la presencia de distintas “naciones” al interior de un estado y de distintos “grupos étnicos” al interior de una sociedad. Lo que me parece fundamental en este punto es rescatar la distinción de Kymlicka, pero no así su terminología. La vasta literatura de la antropología latinoamericana y especialmente mexicana sobre etnicidad no asume estos términos, sino que normalmente se identifica a la diferencia cultural y social de los grupos indígenas como diferencias étnicas (Figuroa 1994, Giménez 2000; Stavenhagen 1992; Bartolomé 1997; Cardoso de Oliveira 1992; Gros 2000; Reina 2000) . Para abordar el tema de la identidad étnica en el contexto mexicano, Gilberto Giménez (2000) hace la distinción entre etnia y nación. Para el autor, una nación sería una comunidad cultural

plena y exitosamente identificada con un territorio; en cambio, el proceso de etnicización implica la disociación entre cultura y territorio. Uno de los distintos tipos de etnicización es aquél en el que un Estado decide “integrar” y homogeneizar a las diferentes naciones que coexisten en sus territorios en un solo “pueblo”. Stavenhagen (1992) propone que será en el marco de los estados contemporáneos que surge la cuestión étnica. La misma se refiere a la problemática relativa a las etnias en relación con los estados territoriales tales como estos se han construido a lo largo de la historia. En ambos casos, las etnias no son una entidad definida por sí misma, sino son construcciones históricas que se han dado en el marco de las estructuras y las políticas de los Estados. Este es el caso de los estados en Latinoamérica, los cuales, a partir de la independencia intentaron construir Estados nacionales, “integrando” a la población indígena a los mismos. Desde esta perspectiva, el término “etnia” o “grupo étnico” tiene una connotación completamente distinta, pues hace referencia a los grupos indígenas que, siendo “naciones” fueron “eticizados” por procesos de integración. En este trabajo, creo que es pertinente tener en cuenta la distinción de Kymlicka, sin embargo asumiré el concepto de etnia planteado por los autores mencionados, puesto que los considero más adecuados para el presente estudio.

Otra distinción importante que hace Kymlicka acerca de multiculturalismo, es que este término en algunos casos hace alusión a una gran gama de grupos socialmente marginados, pero no necesariamente a grupos étnicos. Este uso del término es muy común en los Estados Unidos, donde se entiende por multiculturalismo todo tipo de marginación de grupos como las mujeres, los discapacitados, los ateos, los obreros, lesbianas, gays, etcétera. Esta acepción de “multiculturalismo” tiene que ver con una determinada concepción de cultura. Se puede decir que estos grupos mencionados tienen una cultura propia, si por cultura se entiende un conjunto de costumbres particulares, perspectivas, o *ethos* particular de un grupo o asociación. De esta manera, se puede hablar de una “cultura gay” o de una “cultura burocrática” o en el otro extremo, se puede decir que todas las sociedades occidentales comparten una “cultura democrática”. Estas son definiciones “no étnicas” de cultura, que si bien son de uso común, pueden causar cierta confusión cuando se habla de “multiculturalismo”(Kymlicka 2001:215). Considero que es necesario tener en cuenta esta acepción de multiculturalismo y el concepto de “cultura” amplio que subyace en la misma porque su uso es también frecuente en la literatura

referida a la “diferencia” y a la interculturalidad en la educación. Coincido con Kymlicka en que es necesario distinguir las diferencias de carácter étnico y de las “minorías nacionales” de aquellas propugnadas por los “nuevos movimientos sociales” (movimientos que pugnan por el derecho a la diferencia que tienen los gays, lesbianas, discapacitados, pobres, etcétera), no porque estos últimos merezcan menos atención, sino porque plantean problemas diferentes que deben ser tratados en sus justos términos (Kymlicka 2001: 216). La confusión de ambos tipos de “diferencias” puede llevar a concepciones erradas y a analogías que no son saludables para ninguno. En este trabajo, asumo el concepto de multiculturalismo que se refiere a las diferencias étnicas (en el sentido propuesto por Giménez), las cuales a su vez están relacionadas con un concepto de “cultura” entendida como el conjunto de elementos distintivos de las etnias, como sistema de valores y significados que definen los “modos de vida” que caracterizan y distinguen entre sí a los grupos étnicos (Stavenhagen 1992).

Una vez hechas estas distinciones, pasaremos a revisar algunas de las principales propuestas de los teóricos del multiculturalismo, las cuales nos parecen relevantes para el análisis de las políticas educativas interculturales, por la influencia que han tenido en las propuestas que se han hecho al respecto en América Latina.

Hale afirma que el multiculturalismo neoliberal surge en parte como una respuesta a las demandas de los derechos culturales de los grupos marginados y oprimidos, abriendo nuevos espacios de participación política, ofreciendo concesiones significativas a través de instrumentos jurídicos importantes como las reformas constitucionales. Las propuestas del multiculturalismo neoliberal abren espacios para las llamadas “políticas de reconocimiento”, que propugnan el derecho de las distintas culturas a ser reconocidas por el Estado (Hale 2002:490). Las elites criollas de los nacientes estados nacionales latinoamericanos, inspiradas en la ilustración europea del siglo XVIII, desarrollaron el proyecto de la “integración nacional” o aculturación de los pueblos indígenas. Este proyecto nacional, que se fundaba en la utopía del mestizaje, trajo consigo el desarrollo de políticas igualitaristas y homogeneizadoras de los estados nacionales modernos, como lo veremos en el siguiente apartado, el caso de México fue paradigmático en este sentido (Briones 2002:381; Degregori 2001; Tubino 2002). Las políticas del reconocimiento significan un cambio en esta concepción del Estado. Del derecho al “reconocimiento”

surgen otros derechos, tales como reformas en los sistemas educativos, medidas en contra de la discriminación racial, medidas destinadas a favorecer la participación política de los indígenas, etcétera (Hale 2002: 490). Sin embargo, el reconocimiento oficial acerca de la composición pluricultural y plurilingüe de las sociedades latinoamericanas, es ambiguo en cuanto a los derechos colectivos que se siguen de ese reconocimiento, de los mecanismos que harán posible el pleno goce de los mismos y de la relación entre derechos individuales y colectivos, una cuestión que es de especial preocupación para los teóricos liberales (Hale 2002:492).



Camino a la escuela. Ziltepec. Foto NA.

Uno de los autores liberales que aborda este problema es Kymlicka. La preocupación principal de este autor es cómo justificar desde el liberalismo la pertinencia de derechos colectivos destinados a la protección de las minorías. Esta tarea parece ser contradictoria, puesto que uno de los pilares del liberalismo es precisamente la garantía de los derechos individuales. Según el autor, muchos liberales consideran que los “derechos colectivos” serían por definición incompatibles con los derechos individuales. Para poder resolver esta dificultad, Kymlicka distingue dos tipos de demandas de parte de los “grupos étnicos o nacionales” (ya vimos líneas arriba cuál es el referente de estos conceptos en su terminología). El primer tipo de demandas se refiere a las “restricciones internas” y el segundo a las “protecciones externas”, las cuales son “derechos colectivos” de distinto tipo. Las “restricciones internas” implican a las relaciones al interior del

grupo. Se trata de algunas demandas que se pueden hacer para que el estado pueda intervenir de alguna manera para restringir algunas libertades de los miembros de un grupo en nombre de la solidaridad. Las restricciones internas que pueda imponer un grupo en nombre de sus tradiciones, son vistas con suspicacia, pues se piensa que las mismas pueden devenir en prácticas que vayan en contra de los derechos de las personas. Sin embargo, para Kymlicka las prácticas opresivas o atentatorias de los derechos no son la consecuencia lógica ni necesaria de las “restricciones internas”. Las “protecciones externas” se refieren a la protección del grupo del impacto de “decisiones externas” que puedan afectarlo. El autor afirma que normalmente ambos tipos de demanda no van juntos. Pueden existir grupos que pidan “protecciones externas” ante la sociedad mayoritaria, y otros que piden un mayor control sobre los miembros de sus grupos. Lo que Kymlicka quiere decir con esta distinción es que la dicotomía entre derechos individuales y derechos colectivos es falsa. De lo que se debería hablar, es de una “ciudadanía diferenciada”. Es decir que los miembros de ciertos grupos puedan tener algunos derechos que se refieren al territorio, lengua, cultura, representación, etcétera, que los miembros de otros grupos no tienen.

De esta manera, la dicotomía entre derechos colectivos y derechos individuales es falsa, porque finalmente todos son derechos individuales. Por tanto, la discusión acerca de la prevalencia del individuo sobre la comunidad y viceversa, que se da entre individualistas y colectivistas queda fuera de lugar en esta forma de concebir la ciudadanía (Kymlicka 2001:217-220). Desde esta perspectiva, el sujeto de derecho siempre es el individuo, con lo cual, uno de los principios básicos del liberalismo quedaría intacto. De todas maneras, se le puede criticar a Kymlicka que el supuesto de un Estado culturalmente neutro es falso. Pues en definitiva es el Estado el que determina cuáles aspectos de la cultura deben ser “protegidos” y qué tipo de “restricciones internas” son compatibles con los principios liberales. Una de las consecuencias de este tipo de propuesta, en el ámbito educativo que nos ocupa, es que la educación intercultural se concibe como el derecho de los individuos a recibir un tipo de educación acorde a sus necesidades y su particularidad cultural y lingüística, pero que fuera de discusión el derecho del grupo a decidir qué tipo de educación quiere para sus hijos, a implementarla y administrarla, etcétera.

Charles Taylor es otro de los principales autores en el debate acerca del multiculturalismo liberal. Taylor parte de la distinción que hace Dworkin entre dos tipos de compromiso moral que subyacen en el liberalismo. El primero es un compromiso “sustantivo”, se refiere a que todos tenemos una determinada opinión acerca de lo que constituye una vida buena; el segundo es “procesal”, y se refiere al compromiso de tratarnos de forma equitativa e igualitaria, sea cual fuere nuestra concepción acerca de los fines de la vida. La sociedad liberal, según Dworkin, se mantiene sustantivamente neutral, es decir que no adopta ninguna opinión particular acerca de los fines de la vida. En cambio, su compromiso principal es procesal, puesto que la sociedad se une en torno al compromiso de tratar a todas las personas con igual respeto. Este modelo de sociedad liberal no tolera la diferencia puesto que insiste en una aplicación uniforme de las reglas que definen los derechos y desconfía de las metas colectivas. Es intolerante con las diferencias puesto que en esta forma de liberalismo no tiene cabida la aspiración del grupo a su supervivencia, que es a lo que aspiran los miembros de las distintas sociedades. Esta es una meta colectiva que no coincide con la aplicación uniforme de las reglas y que por tanto exige que se apliquen distintos tipos de leyes de acuerdo al contexto cultural. Taylor propone un tipo de liberalismo que supere estas limitaciones, un tipo de liberalismo que tenga la apertura suficiente como para “sopesar la importancia de ciertas formas de trato uniforme contra la importancia de la supervivencia cultural, y optan a veces a favor de esta última”. Esta opción puede de alguna manera librar al liberalismo de la acusación de homogeneizar la diferencia (Taylor 1993:84-91).

Sin embargo, una segunda acusación que según Taylor, no puede ser rechazada, es aquella que se refiere a la pretensión del liberalismo de una supuesta neutralidad cultural. El liberalismo pretende ser “ciego a la diferencia” y de esta manera constituirse en un espacio en el que “podrían unirse y coexistir personas de todas las culturas”. Según Taylor, el liberalismo, aún en la variable más tolerante que él mismo propone, “no puede ni debe atribuirse una completa neutralidad cultural”. Este punto nos lleva a la discusión central del debate del multiculturalismo “que tiene que ver con la imposición de algunas culturas sobre otras y con la supuesta superioridad que posibilita esa imposición”. La exigencia va más allá del reconocimiento de la supervivencia cultural como meta legítima, la exigencia en este caso, para Taylor, es que “*reconozcamos* el igual valor de

las diferentes culturas, que no sólo las dejemos sobrevivir, sino que reconozcamos su *valor*". Aquí Taylor desarrolla un punto que me parece importante para nuestro estudio. Retoma el argumento de Franz Fanon, quien en *Los condenados de la tierra* sostiene que "la principal arma de los colonizadores es la imposición de su imagen de colonizados sobre el pueblo subyugado. Este último, para liberarse ha de purgarse ante todo de esa autoimagen despectiva". Para Taylor, la idea de que hay una lucha por modificar la



Niñas de la escuela de Ziltepec. Foto NA.

autoimagen de los dominados es un elemento muy importante en el debate en torno al multiculturalismo. Para Taylor, la educación es uno de los ámbitos en que debe discutirse y revisarse este punto. Al excluir de los contenidos educativos a las culturas subyugadas no sólo se está perdiendo algo importante en el sentido de los contenidos educativos, sino que "los estudiantes de los grupos excluidos reciben directamente o por omisión, una visión humillante de sí mismos, como si toda la creatividad y la valía sólo proviniesen de los hombres europeos". Si el reconocimiento forja la identidad, en el sentido de que los grupos dominantes afirman su hegemonía inculcando una imagen de inferioridad a los subyugados, entonces, la lucha por la libertad y la igualdad debe procurar la revisión de estas imágenes, y en este punto, los programas de lo que Taylor llama educación multicultural pretenden ayudar en este proceso revisionista. Como veremos más adelante, éste punto es fundamental en el caso de la educación de los pueblos indígenas, quienes

reciben una educación que refuerza una autoimagen negativa de si mismos, de su lengua y de su cultura. Cabe aclarar que en este punto Taylor afirma que la exigencia es la *presuposición* del valor que pueden tener todas las culturas, pero que no se puede exigir como cuestión de derecho el juicio concluyente de que el valor de algunas es mayor o igual a las demás. El primer presupuesto es una expresión auténtica de respeto, mientras que el declarar *a priori* que las creaciones de tal o cual cultura tienen valor “se interpreta como insufrible condescendencia”. Entonces, el verdadero reconocimiento no pasa por el juicio favorable de valor para todas las culturas, sino por una disposición a presuponer el *igual valor* de todas las culturas al acercarnos a ellas. Esta disposición exige ante todo “que admitamos que aún nos encontramos muy lejos de ese horizonte último desde el cual el valor relativo de las culturas diversas podrá evidenciarse” (Taylor 1993:92-107).

Walzer redescubre la distinción de los dos tipos de liberalismo de Taylor. Llama “Liberalismo 1” a aquel tipo de liberalismo que está comprometido fundamentalmente con los derechos individuales y con un Estado rigurosamente neutral, es decir sin perspectivas culturales y religiosas, sin ningún compromiso con ningún tipo de metas colectivas que vayan más allá de la libertad personal y la seguridad física. El segundo tipo de liberalismo, “Liberalismo 2” permite un estado comprometido con la supervivencia y desarrollo de un nación, cultura o religión en particular, en la medida en que los derechos básicos de todos los ciudadanos estén protegidos. La apuesta de Walzer es por un Liberalismo 2, desde el cual queda siempre abierta la posibilidad de optar por un Estado neutral. Desde esta opción, el Estado no se compromete con la neutralidad absoluta, sino con las elecciones de vida de todos los hombres y mujeres. La disyuntiva entonces no es entre un Liberalismo 1 y un Liberalismo 2, sino que el liberalismo 1 sea una de las posibles opciones dentro de un Liberalismo 2 (Walzer 1993:139-145).

Por su parte, Habermas entra en la discusión con Taylor y Walzer. Critica la opción de estos autores, pues afirma que “la autonomía privada de los ciudadanos que disfrutan de iguales derechos sólo puede ser asegurada activando al mismo compás su autonomía ciudadana”. Es decir que hay una conexión intrínseca entre ambos tipos de autonomía y el universalismo de los derechos fundamentales no puede ser interpretado como nivelación abstracta de las diferencias culturales y sociales. Antes bien la universalización de los derechos civiles es el motor de la diferenciación del sistema

jurídico “que no puede asegurar la integridad de los propios sujetos sin el estricto tratamiento igual de los contextos de vida que aseguran su identidad. Si se corrige la interpretación selectiva de la teoría de los derechos en favor de una comprensión democrática de la realización de los derechos fundamentales, no se necesita yuxtaponer a



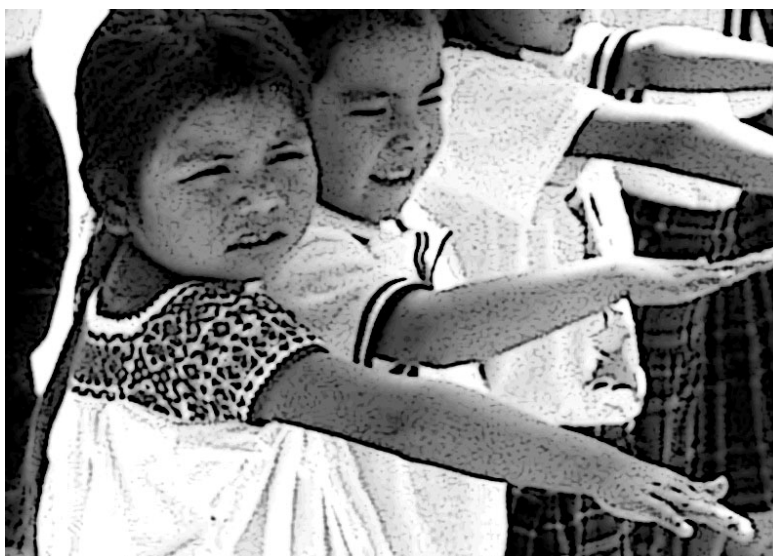
Niños de la escuela de Ziltepec. Foto NA.

la forma abreviada de ‘Liberalismo 1’ un modelo que introduzca derechos colectivos ajenos al sistema” (Habermas 1999:197-198). Habermas hace otras dos críticas principales a la propuesta de Taylor. Afirma que un proceso democrático en el que se promueva la realización de iguales derechos subjetivos de todos sus miembros garantizaría la coexistencia en igualdad de derechos de los diferentes grupos étnicos y sus formas culturales de vida, sin que para ello sea necesaria ninguna fundamentación especial ni ningún otro principio: “normativamente, la integridad de la persona jurídica individual no puede ser garantizada sin la protección de aquellos ámbitos compartidos de experiencia y vida en los que ha sido socializada y se ha formado su identidad”. De esta manera, el individuo permanece como el portador de los correspondientes “derechos de pertenencia cultural” (en este punto Habermas retoma el planteamiento de Kymlicka). Por tanto, los derechos de autoadministración, infraestructura, o normativas de

“discriminación positiva” están en el ámbito de los derechos individuales y “resultan de derechos de *carácter jurídico* y en modo alguno de una estimación del *valor* universal de cada cultura”. Para Habermas, “la política de reconocimiento defendida por Taylor estaría asentada sobre pies de barro si dependiera de la ‘suposición de igual valor’ de las culturas y su correspondiente contribución a la civilización universal” (Habermas 1999:209). La otra crítica que hace el autor es la pretensión de Taylor de “protección de las culturas”. Para Habermas, la protección de las tradiciones y de las formas de vida que configuran las identidades debe servir para el reconocimiento de sus miembros, “no tiene de ningún modo el sentido de una protección administrativa de las especies”. El punto de vista ecológico de protección de las especies no puede aplicarse a las culturas. Una cultura se reproduce en la medida en que sus miembros la abrazan y encuentran en ella una motivación para apropiársela y reproducirla. Cada ciudadano debe tener la libertad de crecer de manera sana en una cultura heredada, de proseguirla de manera convencional, de transformarla, de apartarse de ella con indiferencia o de renegar de modo autocrítico: “Las culturas sólo sobreviven si obtienen de la fuerza y de la secesión la fuerza para su autotransformación. Y ésta no emana de la separación de los extraños y de lo extraño, sino también, al menos, del intercambio con los extraños y con lo extraño” (Habermas 1999:208-212). Me parece importante tener en cuenta esta crítica puesto que muchas propuestas educativas y lingüísticas se fundamentan precisamente en una perspectiva ecologista de las culturas, desde la cual se emprenden labores de “rescate y recuperación” de lenguas y culturas que “se están perdiendo”. También encontramos propuestas de “revitalización” lingüística que parten de la constatación de que muchas lenguas se están perdiendo y que es necesario revitalizarlas, no porque esto beneficia a la comunidad de hablantes de una lengua, sino por un afán de protección ecológica de la diversidad.

Zizek (2001) intenta identificar las transformaciones en las formas de construcción de hegemonía y generación de consensos que han ido de la mano del multiculturalismo, uno de los valores rectores y compartidos del capitalismo tardío. La eficacia del discurso del poder ya no pasa por estigmatizar abiertamente a los *otros internos* bajo la forma de *etnicidades* dentro de una comunidad política envolvente. Lo que sucede ahora es que la afirmación de las diferencias (negación de la negación) lleva a etnicizar lo nacional *vis-a-vis* un mercado globalizado y empresas globales des-nacionalizadas. La búsqueda

renovada de raíces múltiples comportaría menos una reafirmación de identidades primordiales, que la consumación plena de la pérdida de la unidad orgánico sustancial del patriotismo, con el mercado mundial como telón de fondo. Explica que se da la tensión entre dos modos de la “universalidad concreta”, tensión que hoy parece más crucial. Es decir, la universalidad “real” de la globalización actual (a través del mercado global) supone su propia ficción hegemónica (o incluso ideal) de tolerancia multiculturalista, respeto y protección de los derechos humanos, democracia y otros valores por el estilo.



Honores a la bandera. San Miguel Tzinacapan. Foto NA.

El multiculturalismo es una forma de racismo negada, invertida, autorreferencial, un “racismo con distancia”: “respeta” la identidad del Otro, concibiendo a éste como una comunidad “auténtica” cerrada, hacia el cual el multiculturalista, mantiene una distancia que se hace posible gracias a su posición universal privilegiada. Para Žižek no estamos frente a un “más de lo mismo”, ya que nuevas apariencias basadas en promocionar y celebrar la multiplicación de las diferencias vienen efectivamente dando cierto poder a quienes antes eran denostados por su “diferencia”. El problema radica más bien en los nuevos mensajes entre líneas del capitalismo tardío multiculturalista, ya que promueven la tolerancia explícita de otros folclóricos, pero ejercen tolerancia represiva sobre otros reales acusados de fundamentalistas desde una posición global ficcionalmente vacía (Žižek 1998: 137- 188).

Este debate acerca del multiculturalismo ha sido enriquecido por quienes ven con suspicacia sus propuestas. De esta manera han surgido críticas desde distintos ámbitos, especialmente presentaremos algunas que han surgido en el contexto latinoamericano.

Calhoun alerta que el multiculturalismo es una formación discursiva en sentido foucaultiano, con capacidad de generar nuevos discursos, nuevos argumentos, nuevas certezas e incluso nuevos desafíos a su propia lógica. Pero hay una paradoja madre que atraviesa este discurso multicultural: el mismo se aproxima bastante al discurso nacionalista pues ambos tienden a presentar naciones, culturas, pueblos, géneros, etcétera como dominios de semejanza y familiaridad y no como categorías con gran heterogeneidad interior. Como si las esencializaciones que el discurso nacionalista ha promovido en el nivel de los estados se trasladaran de nivel y se multiplicaran al interior de las llamadas sociedades nacionales (Citado en Briones 2002:406-407).

Charles Hale, en un artículo sobre las políticas de identidad en Guatemala, considera que el “multiculturalismo neoliberal” es una amenaza. Los actores política y económicamente poderosos se valen del multiculturalismo para afirmar la diferencia cultural al mismo tiempo que mantienen la prerrogativa de decidir cuáles son los derechos culturales que deben ser promovidos por su consonancia con los ideales liberales de democracia y pluralismo. Se alimenta así una especie de diversidad domesticada. De esta manera el multiculturalismo promueve una ética universal que constituye el sustento del orden capitalista. Las reformas implementadas en los diversos países no responden a una rectificación de la injusticia cometida hacia los grupos marginados, antes bien, significan la implementación de una nueva relación entre los grupos históricamente dominados y el resto de la sociedad. En este contexto, el autor propone no oponerse frontalmente al multiculturalismo. Al contrario, los movimientos de reivindicación cultural deben ocupar los espacios abiertos por el mismo, pero asumiendo que si no desarrollan una cuidadosa estrategia de resistencia y una alternativa política, se verán alineados al bloque dominante. En este punto, critica a aquellos que impugnan el multiculturalismo sin evaluar el potencial de negociación que por otra parte ofrecen las concesiones del neoliberalismo. Particularmente se refiere al ensayo de Slavoj Zizek (Hale 2002).

Catherine Walsh (2002), una de las principales teóricas de la educación intercultural en Ecuador y Perú, afirma que la política de la diferencia es una táctica en la

que se reconoce la diversidad cultural incorporándola dentro del aparato estatal pero, a la vez, promoviéndola como particularismos externos a lo nacional – estatal. Esta táctica es representativa de las nuevas formas de universalidad promovidas por el discurso y las políticas de la globalización neoliberal. En el multiculturalismo oficial se desdibujan las relaciones de poder y las categorías etnoracializadas siguen sirviendo para construir y perpetuar el peso de la colonialidad y reestructurar el colonialismo. La memoria se borra y es reemplazada por la nueva diversidad en la que los grupos étnicos coexisten pacíficamente, hasta con supuesta voz en el gobierno y ante las empresas transnacionales.

Briones, desde su propuesta de educación intercultural en la Argentina, señala que la discusión sobre de la interculturalidad y las políticas de reconocimiento en los países noratlánticos muestra diversas posturas, las cuales pueden ser inscritas en el marco del liberalismo político de Rawls, el comunitarismo de Taylor o la democracia radical de Laclau. Estas posturas presentan dos problemas que es necesario puntualizar para el análisis: primero, la tendencia común a uniformizar las diferencias y el segundo se vincula con cierta ingenuidad geopolítica. En lo que se refiere al primer punto, prima en los autores la elaboración de “cadenas de equivalencias” que llevan a buscar soluciones generales a grupos cuyos procesos de formación remiten a trayectorias diferentes, y cuyas pertenencias consecuentemente plantean diversos desafíos en términos de reconocimiento. En el ámbito de la filosofía política tiende a elaborar definiciones abstractas y universales de etnicidad, en vez de identificar procesos históricos y formas variables de la misma o prácticas variadas de etnicización y racialización de los grupos, a partir de las cuales devienen formas particulares de desigualdad. Cuando la discusión gira en torno a la condena global a cualquier “irrespeto valorativo”, la consecuente homologación de todas las “diferencias” dificulta advertir que las mismas tienen distintas raíces y consecuencias; que el tipo de discriminación que se ejerce sobre indígenas, homosexuales o discapacitados, y aun dentro de estos es diverso y por tanto, el modo de enfrentarla debe ser distinto en cada caso. Respecto a la segunda cuestión, critica a Kymlicka quien plantea medidas de “protección externa” desde una posición de un Estado como árbitro imparcial del conflicto entre derechos grupales e individuales. Esta idea sospechosa, porque los Estados suelen ser protagonistas clave cada vez que existen disputas en torno a derechos grupales. Según la autora, una crítica potente no consistiría

tanto señalar que el universalismo multiculturalista sigue siendo eurocéntrico sino más bien mostrar cómo “formas culturales particulares operan como pantalla que oculta el anonimato universal del capital”. Ante un panorama donde “esos vulnerables son un síntoma clave y no una anomalía o excepción del sistema”, no cabe ni la negación abierta de las particularidades ni suscribirse a perspectivas que celebran la diversidad desde una neutralidad multicultural tan falaz como indefendible. Propone más bien “generar lecturas alternativas desde experiencias situadas” (Briones 2002:409-411).

Las preocupaciones de estos autores sobre el multiculturalismo son legítimas, puesto que las políticas culturales que afectan a los pueblos indígenas, como la implementación de una Educación Intercultural Bilingüe, van a la par de las reformas económicas y políticas liberales que afectan al conjunto de la sociedad. Me parece fundamental tener en cuenta las propuestas y críticas en torno al multiculturalismo puesto que es el marco ideológico y político en el que se desarrollan las diversas propuestas de interculturalidad en educación, que presentaremos en el siguiente apartado.

1.2. Los diversos conceptos de interculturalidad en educación

El tema de la interculturalidad se ha colocado en el lugar central de las políticas culturales actuales, se la considera como avance y logro de los movimientos indígenas o como parte de una estrategia neoliberal multiculturalista, puesto que va más allá de la búsqueda del reconocimiento o la inclusión, y apela a cambios profundos en todas las esferas de la sociedad. En la literatura acerca de la interculturalidad y de la educación intercultural en particular, encontramos distintas interpretaciones acerca del término “interculturalidad”. Tal diversidad se puede explicar por el hecho de que el uso creciente del término ha hecho que se produzcan distintos significados, políticas y metas de acuerdo a las distintas historias locales y realidades sociales. En América Latina, esta temática no parte de la diferencia étnica entendida estrictamente en su carácter cultural, sino de la diferencia colonial que ha relegado y subalternizado pueblos y culturas. Esto quiere decir que las diferencias étnicas y culturales no son naturales ni parten de la etnicidad en sí, sino que son fenómenos contruidos por la experiencia de colonización y subalternización social, política y cultural. Normalmente, el debate sobre interculturalidad no asume esto que Mignolo llama la “diferencia colonial” (citado en Walsh 2002:119). Asimismo, a partir de

posiciones subalternas o dominantes se producen distintos significados y surge la lucha por la producción de significados. De esta manera, la interculturalidad se inserta en las redes de poder, luchas y negociaciones donde convergen lo local, lo nacional y lo global, donde se construyen nuevas maneras de percibir y posicionar subjetividades y trazar políticas identitarias (Walsh :2002 117-119).



El recreo. Escuela de Ziltepec. Foto NA.

Considero que, para comprender mejor los diversos significados del término es necesario hacer una primera distinción entre la interculturalidad como concepto descriptivo y como propuesta ético política. La interculturalidad como concepto descriptivo se refiere a las diversas formas de relación entre culturas que encontramos de hecho en la vida social. Como propuesta ético política, las políticas interculturales buscan resolver los problemas que generan la discriminación positiva y la acción afirmativa y los problemas que no resuelven. La interculturalidad como propuesta ético política ha sido elaborada en América Latina y en algunos países de Europa. En el primer caso surge dentro de la problemática de la educación bilingüe de los pueblos indígenas. En el segundo caso debido a la problemática que genera la migración desde el sur (Tubino 2002). Los planteamientos educativos de los que trata este estudio responden a la segunda acepción, por lo cual, al referirnos en adelante a interculturalidad, la entenderemos como propuesta ético política.

Entendida de esta manera la interculturalidad, cabe hacer todavía otra distinción que se refiere a las tres distintas posturas acerca del tema. La interculturalidad puede entenderse, en primer lugar como un tipo de relación entre culturas que supone mezcla, mestizaje o hibridación, desde este punto de vista, se argumenta que la interculturalidad siempre ha existido en América Latina. Esta postura nos parece improductiva respecto al tema que nos ocupa, debido a que tiene un carácter más descriptivo que propositivo. Una segunda postura, parte del reconocimiento o existencia de grupos étnicos, cada uno con su cultura y valores distintos. La interculturalidad se presenta como relación o diálogo entre grupos a partir del cual se puede llegar a la unidad en la diversidad, al reconocimiento de diversos grupos étnicos dentro de lo nacional. Esta segunda postura pone el énfasis en el tema de la diversidad cultural y concluye que el conflicto étnico se puede superar con mejores prácticas de comunicación. De esta manera, la interculturalidad deviene en un asunto de voluntad personal y no como un problema enraizado en las relaciones de poder de la sociedad colonial. Una variante dentro de esta segunda postura, es aquella que además pone el énfasis en la “conservación” de las culturas. Una tercera posición, que Walsh denomina crítica, enfoca los procesos que se dan de abajo hacia arriba, que buscan producir transformaciones locales. Las diferencias, según esta postura, no parten de la etnicidad en sí, sino de una subjetividad y “un *locus* de enunciación definidos por y contruidos en la subalternización social, política y cultural de grupos”. El significado de interculturalidad desde esta posición necesariamente implica procesos de *desubalternización* y descolonización. La identidad indígena, en este contexto, no es algo fijo ni natural, sino una construcción política y social. Por tanto la lucha por el reconocimiento va más allá de la etnicidad y de la cultura, pues parte de la extrema desigualdad en que viven los miembros de las distintas culturas (Walsh 2002).

Distintos autores, a los que podemos identificar en la segunda postura, definen la interculturalidad a partir de un contexto conflictivo, a partir de un conflicto entre culturas, (Chiriborga 1999, Chávez 1999) o de la relación entre el Estado y los pueblos indios (Garcés 1999). Ante esta situación la interculturalidad, sería el medio para establecer relaciones pacíficas entre culturas y lograr mayor equidad. La interculturalidad en este caso se entiende como una “mejor relación entre culturas”, como un proceso de intercambio y comunicación, que se logrará a través de prácticas como la educación

intercultural, la oficialización de las lenguas indígenas, o el “diálogo entre culturas”. De esta manera, estaría orientada a la construcción de sociedades pacíficas y pluriculturales o interculturales en las que se reconozcan y valoren las diferencias (Chiriborga 1999, Chávez 1999, Garcés 1999; Fernández-Salvador1999; Guerrero 1999). Entendida la interculturalidad, como “diálogo entre culturas”, como una cuestión de actitud y “conducta” cultural, y como el desarrollo de capacidades de establecer relaciones con miembros de diferentes culturas, es concebida como algo que se puede “aprender en la escuela”. Por tanto, no sólo los pueblos indígenas necesitarían “aprender la interculturalidad”, sino que se plantea una “interculturalidad para todos” (Solis 2001; Degregori 2001) Zúñiga y Gálvez (2002) plantean que se debe asumir una concepción de “educación intercultural plurilingüe” (sic.;;) que atañe a toda la sociedad, puesto que el “plurilingüismo y la interculturalidad son instrumentos para la convivencia en paz, la defensa de los derechos humanos y de una educación en democracia”. Veremos más adelante que esta concepción está presente de distintas maneras en las políticas educativas mexicanas que propugnan una Educación Intercultural Bilingüe para todos los mexicanos, en detrimento, considero, de una educación que atienda a las necesidades específicas de los pueblos indígenas.

Una variante de esta segunda postura, que de algún modo explicita el esencialismo que subyace en la misma, es aquella que pone el énfasis en la “conservación” de las culturas, a tono con el ecologismo cultural de Taylor. Autores que se adscriben a este punto de vista, consideran que la globalización entraña el peligro de la homogeneización de la sociedad, o por lo menos el “deterioro” de la identidad étnica de los grupos indígenas. Ante el peligro de la cultura global, la interculturalidad, sería la respuesta más adecuada para el “reforzamiento” de las culturas, para la promoción del respeto e intercambio entre los diferentes grupos culturales, así como para la “preservación de la rica diversidad cultural” (Heise 2001; Solis 2001). Puede que no coincidamos con el esencialismo y ecologismo de esta propuesta, pero es importante subrayar que presta atención a la cultura o culturas a las que se refiere, tanto o más que a la *relación entre culturas*. Esto me parece un punto a ser tomado en cuenta, puesto que la *interculturalidad* al hacer énfasis en el tipo de relación entre culturas, de alguna manera descuida la especificidad de las mismas.

Walsh se distancia de las posturas esencialistas y plantea que si bien la interculturalidad no se puede separar de las cuestiones de identidad y diferencia, la identidad es algo que se debe negociar socialmente con todos los otros significados e imágenes construidos. Opta por una concepción de interculturalidad que construye una



Acto cívico. San Miguel Tzinacapan. Foto NA.

articulación social entre personas y grupos culturales diferentes, y cuyo reto más grande es no ocultar desigualdades, contradicciones y conflictos de la sociedad o de los saberes y conocimientos. Plantea que el principio de interculturalidad busca una relación positiva y creativa sin perder por ello la identidad cultural de los interlocutores². Por tanto, para la autora el foco problemático de la interculturalidad no reside sólo en las poblaciones indígenas, sino que debe ampliarse a todos los sectores de la sociedad. De esta manera, en el sistema educativo, al incluir la interculturalidad como elemento básico del sistema educativo, se asume la diversidad cultural desde una perspectiva de equidad social (Walsh 2000). A esta conclusión también llegan, desde otra perspectiva quienes proponen un tipo de interculturalidad entendida como diálogo y respeto de las culturas, esta propuesta, en cuanto intenta ampliar la política de una educación intercultural a todo

² A diferencia del multiculturalismo en el que, según la autora, la diversidad se expresa por separatismos y etnocentrismos y en su forma liberal por actitudes de aceptación y tolerancia, el espacio de la interculturalidad construye una articulación social entre personas y grupos culturales diferentes. Muchas

el sistema educativo³. Como veremos en el caso de México, esta concepción de interculturalidad en educación, pone el énfasis en las actitudes que se deben fomentar en los estudiantes y pierde de vista las necesidades educativas de los miembros de las culturas distintas a la nacional o mayoritaria. Sin embargo, en un documento posterior, y en otro contexto institucional la misma autora asumen una postura distinta. Según la autora, para los pueblos indígenas y afro del Ecuador, la interculturalidad ha sido la clave para interpretar la diferencia colonial y transformarla, para cuestionar las bases estructurales de la supuesta democracia. En el contexto de la educación bilingüe ha sido entendida como una respuesta a la educación nacional excluyente y homogeneizadora y como un proceso que requiere el fortalecimiento de lo propio, proceso necesario para decolonizar el cuerpo y también la mente. De este modo, se ve la interculturalidad como un proceso de largo alcance, pues tiene una connotación contrahegemónica y de transformación de las relaciones sociales. En este proceso se requiere el fortalecimiento de lo propio (identidad, autoestima, conocimientos y saberes científico culturales) como un paso necesario para decolonizar el cuerpo como también la mente, procesos que son centrales a la interculturalidad (Walsh 2002). De esta manera, la trascendencia de la interculturalidad a ámbitos distintos al educativo implica una radicalización de su componente político.

Como vimos en este breve recorrido, a pesar de la existencia de políticas oficiales sobre interculturalidad, a casi dos décadas de referencia a su nombre⁴, no hay un entendimiento compartido sobre lo que la interculturalidad implica pedagógicamente⁵ ni la referencia de una aplicación integral y concreta de la interculturalidad en los sistemas nacionales de educación. Consecuencia de esta situación es que las prácticas pedagógicas interculturales se han desarrollado y difundido a través de experiencias educativas que

reformas educativas latinoamericanas hacen referencia a la interculturalidad cuando en realidad se la entiende como multiculturalismo.

³ El documento de esta autora *Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación*, elaborado para el Ministerio de Educación del Perú, intenta sentar las bases para la implementación de la interculturalidad en todo el sistema educativo.

⁴ En educación bilingüe el uso del término intercultural se inició a principios de los ochenta. En países como Ecuador fue parte de la demanda identitaria y reivindicativa de los pueblos indígenas, en el Perú aparece más ligada a programas indigenistas y más recientemente a proyectos especiales de organismos externos (Walsh 2000)

han asumido distintos modelos de interculturalidad. Walsh presenta esta diversidad de prácticas de una manera que ilustra muy bien la multivocidad de la interculturalidad y la complejidad del tema.

- a) Contribuciones étnicas. Como una ampliación limitada y superficial del curriculum usual centrada en la celebración de días festivos y en la folclorización de las diferencias culturales (artesanías, bailes, comidas).
- b) Curriculum aditivo. Este modelo añade contenido étnicos al programa escolar.
- c) Desarrollo de autoconcepto. Pretenden fortalecer la autoestima recalcando las contribuciones del grupo étnico como parte de la riqueza cultural nacional.
- d) Programas de etnoeducación o promoción cultural. Su objetivo es mantener culturas y tradiciones propias y promover la afirmación cultural colectiva.
- e) Programas de educación pluralista. Pretenden preparar a los alumnos para vivir en una sociedad pluricultural, donde las diferencias se consideren como riqueza y donde la lengua materna se considere un punto de apoyo importante.
- f) Programas de educación antirracista. Busca desarrollar un entendimiento crítico de la sociedad.
- g) Programas reconstructivistas de transformación intercultural. Contemplan conceptos, temas y problemas curriculares desde diferentes perspectivas culturales para que los alumnos puedan analizar críticamente la diversidad cultural y participar eficazmente en la resolución de problemas que impiden la interculturalidad, y ser responsables y solidarios.

En la práctica educativa, sobre todo en medios indígenas, podemos encontrar toda esta variedad de modelos, todos bajo el mismo nombre: educación intercultural. Los primeros tres modelos a), b) y c) corresponden sobre todo a prácticas educativas destinadas a niños pertenecientes a grupos indígenas, y las encontramos difundidas en mayor o menor medida en este tipo de escuelas. El cuarto modelo d) corresponde a experiencias educativas muy aisladas, y no a una política educativa generalizada. Los modelos e), f) y g) corresponden a un tipo de interculturalidad entendida como parte de la educación cívica. Bajo este tipo de enfoque es que se propone generalizar la educación

⁵ La lengua de instrucción ha sido el elemento de atención principal, mientras que lo intercultural sigue siendo el componente débil. En términos de interculturalidad, los modelos curriculares EBI no tienen

intercultural para todo el sistema educativo. El argumento que se esgrime en esta propuesta es que la interculturalidad se ha propuesto como una modalidad pensada sólo para indígenas, pero si se quieren alcanzar sus metas se debe extender a todo el sistema educativo. Este argumento, parte de dos premisas que en sí son verdaderas, pero llega a una conclusión falsa. La educación intercultural, en el sentido de a), b), c) y d) ha estado dirigida a las poblaciones indígenas. La interculturalidad, en el sentido e), f) o g) para lograr sus objetivos no debe estar dirigida sólo a los indígenas (falso, porque la



Oficina de Coordinación Educativa. Cuetzalan. Foto NA.

interculturalidad dirigida a los pueblos indígenas normalmente se ha entendido en el sentido de a) a d)) sino que debe implementarse en todo el sistema educativo (en el sentido de e), f) o g)). Esta argumentación equivocada conlleva el peligro de dejar fuera un tipo de interculturalidad entendida como a), b), c) o d), la cual con sus muchísimas limitaciones y deficiencias, parte de la realidad de marginación cultural y social en que viven las comunidades indígenas. Considero que ambos tipos de enfoque son válidos, pero al estar referidos por el mismo término, en algunos casos tienden a ser excluyentes. Los distintos modelos de práctica pedagógica elaborados por Walsh dan cuenta de la complejidad del tema, pero también de los distintos contextos en y para los cuales se desarrollan.

Las diversas concepciones de interculturalidad responden a problemas y persiguen objetivos distintos. Sin embargo, considero que la posición que Walsh llama crítica es más adecuada en el caso de los servicios educativos que reciben los pueblos indígenas.

Este sentido que se le asigna a la interculturalidad, parte de una visión dinámica y relacional de las culturas, y asume la relación entre las mismas en su dimensión política.

En México tenemos distintas propuestas en lo que se refiere a la educación intercultural, esta diversidad proviene de una larga política que va desde las políticas explícitamente aculturativas y homogeneizantes del indigenismo del siglo pasado, hasta las que a fines del mismo siglo empezaron a proponer una Educación Intercultural Bilingüe. En el siguiente apartado veremos cuál ha sido ese recorrido y cuál es el carácter de las propuestas actuales.

CAPITULO II.

Políticas educativas: del integracionismo a la interculturalidad



El indigenismo mexicano, del cual la educación ha sido una de sus piezas fundamentales, ha seguido una trayectoria ligada estrechamente a la construcción del Estado nacional. La política educativa implementada a partir de la Revolución ha ido desde una educación indígena de corte integracionista y castellanizador hasta la educación intercultural bilingüe que se propone actualmente. Para comprender la naturaleza y los alcances de la actual política educativa hacia las comunidades indígenas, es necesario referirnos a la trayectoria de las políticas educativas indigenistas y al contexto ideológico y político en que se desarrollaron las propuestas de interculturalidad y bilingüismo. En el presente capítulo presentaré la trayectoria que han seguido las políticas indigenistas del Estado mexicano, las cuales son fundamentales para entender la realidad educativa indígena en la actualidad, pues la misma ha sedimentado en su práctica toda esta historia. En segundo lugar expondré las propuestas de Educación Intercultural Bilingüe que la Secretaría de Educación Pública plantea a través de dos de sus organismos principales en este ámbito, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEI).

Los fundamentos que definen la especificidad de la educación indígena y sus problemas principales se remiten al Estado que emerge del movimiento revolucionario de 1910-1920. Dos pilares fundamentales del legado ideológico de la Revolución que están estrechamente ligados entre sí son el nacionalismo y el indigenismo. El nacionalismo se funda en el proyecto de construcción de una nación mestiza, y por tanto culturalmente homogénea. Ante la diversidad étnica y lingüística de la nación mexicana, el indigenismo como política de Estado, pretende lograr la homogeneización cultural mediante la incorporación de la población indígena a la sociedad nacional y construir de esta manera una cultura nacional mestiza, reafirmando los valores mexicanos y reduciendo las diferencias internas que pongan en entredicho la unidad nacional. Los gobiernos revolucionarios consideraban a la educación como el instrumento más adecuado y eficaz para alcanzar sus objetivos. De esta manera, las políticas educativas gubernamentales con respecto a la población indígena, se inscriben en el proceso de formación nacional (Medina 1999: 345; Nahmad 1980: 12; Coheto 1988; Stavenhagen 1988:7; Paré y Lazos

2003:83). Desarrollaremos brevemente el fundamento ideológico y político que sustentó la política educativa del Estado mexicano desde la década de 1920.

Al triunfo de la Revolución Mexicana, la preocupación de los gobiernos fue la construcción de la nación (Coheto 1988). Frente a la inestabilidad política y económica que se vivió durante la década de 1920, los gobernantes deseaban un México culturalmente homogéneo que le permitiera considerarse una sociedad occidentalizada (Nahmad 1980:12). El nacionalismo revolucionario veía la necesidad de consolidar y fortalecer la cultura nacional mestiza, puesto que consideraba que la heterogeneidad étnica y cultural eran un obstáculo para el desarrollo del país (Vargas 1994:109).

El indigenismo como ideología nacional, surge durante el periodo revolucionario y cobra fuerza en la presidencia de Cárdenas y es inseparable del nacionalismo. El indigenismo reconoce la existencia de una parte de la población constituida por diversos grupos indígenas y su condición de pobreza y marginación. También reconoce que el legado prehispánico es uno de los componentes fundamentales del “México mestizo”. De esta manera, indigenismo y mestizaje han sido los dos conceptos fundamentales del nacionalismo mexicano. Ambos se articulan en los proyectos estatales de integración social y económica, que implicaban la creación de una cultura nacional homogénea (de la Peña 2002:46; Stavenhagen 1988:7).

Si bien el mestizaje como ideología fue uno de los pilares del nacionalismo revolucionario, tiene sus raíces en el siglo XIX como la reivindicación de un sector subalterno en pleno ascenso. Contra la realidad histórica de una colectividad segmentada, compuesta por estamentos y grupos corporativos, se implantaba la idea de una nación de individuos homogeneizados en el crisol del mestizaje. Estas ideas fueron recogidas por uno de los más importantes intelectuales de la Revolución mexicana, don Andrés Molina Enríquez, quien proclama al mestizo como la síntesis que conjuga las virtudes de las raíces étnico raciales de la población mexicana: la europea y la indígena. En el periodo revolucionario, José Vasconcelos fue el ideólogo de la exaltación del mestizaje. En su obra *La raza cósmica*, elevaría el mito del mestizaje al rango de destino universal. Esta concepción de “raza cósmica”, como producto de la mezcla de razas, ha recorrido en esa época muchos de los países de Latinoamérica (Medina 2000b:68-69).

La consecuencia inmediata de la exaltación del mestizo es la negación de la diversidad étnica y lingüística de los pueblos indios como componente activo de la población mexicana. Surgió de esta manera una ideología de tipo exclusionista y racista, dirigida sobre todo contra los indios, puesto que se consideraba que su lengua y su cultura eran la principal causa de su pobreza y marginación. Por tanto, su incorporación cultural y lingüística a la sociedad nacional serían el único medio para su desarrollo (Medina 2000b:69; de la Peña 2002:50). La ideología nacionalista del estado revolucionario y su discurso populista, si bien exaltaban el componente étnico indio de las grandes masas urbanas, situarían en un primer plano, como problema básico y como reivindicación históricamente urgente, la situación de pobreza, explotación, insalubridad e ignorancia de la población india. Para superarla sería necesaria la asimilación de los indígenas a la sociedad nacional mestiza, pues sus culturas son consideradas como la causa de su “retraso”. El aprendizaje del castellano sería el primer paso para su modernización. (Medina 1999: 346; Paré y Lazos 2003:83).



Acto cívico, escuela indígena de Tepetitan. Foto NA.

Los gobiernos liberales del siglo XIX como los posrevolucionarios dirigieron sus esfuerzos para impulsar el desarrollo económico y social del país y tratar de asimilar al indio a la cultura dominante mediante diversos programas de incorporación, en los cuales la educación ha jugado un papel fundamental. Los gobiernos sucesivos llevaron a cabo una política educativa y cultural que ha persistido hasta fines del siglo XX . De esta manera, el indigenismo se convirtió en el sustento ideológico y cultural de la política

nacionalista (Vargas 1994:109; Stavenhagen 1988:7-8) Sin embargo, siempre existió una parte de la población nacional que no compartía la creencia en el destino ineludible de la asimilación: los propios grupos que mantuvieron su identidad, su lengua y su cultura indígenas (de la Peña 2002:50).

II.1. La política educativa de los gobiernos de la Revolución (1920-1940)

La idea de que la educación lograría unificar a la población mediante la castellanización de la masa indígena y la fusión de culturas para construir una “cultura nacional” y romper el atraso secular de los pueblos indígenas y alcanzar la modernización del México indígena, orientó las acciones de las autoridades educativas del país entre las décadas de 1920 y 1940 (Stavenhagen 1988:8; Vargas 1994:113-114). Por tanto, el objetivo de la educación y la labor del maestro se centraban en la incorporación del indígena a la vida nacional, mediante la imposición del castellano y los valores ajenos a su idiosincrasia, lo que a la larga generó en los indígenas un profundo sentimiento de frustración y minusvalía (Coheto 1988). Esta fue también la época de las primeras experiencias educativas que sentaron las bases del indigenismo y de la actual educación indígena.

LAS CASAS DEL PUEBLO Y LAS MISIONES CULTURALES

En 1921, el gobierno del general revolucionario Alvaro Obregón crea la Secretaría de Educación Pública (SEP), cuya misión sería la de difundir escuelas por todo el país, castellanizar a los indígenas y promover una cultura fiel a las raíces mesoamericanas como a las europeas. El primer titular de esta Secretaría (1920-1923) fue José Vasconcelos. La propuesta educativa que presenta al congreso refleja una negación de la existencia y la importancia de la población india. La Cámara de Diputados le impone la inclusión de un departamento de educación indígena al plan original presentado por él. Vasconcelos acepta esta imposición, pero los programas educativos destinados a la población indígena se diseñan para desarrollarse exclusivamente en castellano (Medina 2000b:69; de la Peña 2002:50).

A pesar de su desacuerdo con proporcionar a los indígenas una educación diferenciada, Vasconcelos impulsa la creación de las Casas del Pueblo. Las mismas

tendrían la misión de incorporar al indio a la sociedad nacional por medio de la castellanización y de la imposición de la cultura mestiza. Rafael Ramírez, impulsor de la escuela rural, sostenía que la incorporación del indio debía hacerse mediante la castellanización y la imposición de la cultura dominante. En uno de sus escritos dirigidos a los maestros rurales sostiene: “La labor de castellanizar a la gente y de volverla gente de razón no has de realizarla sólo dentro de tu escuela... has de entender que alrededor de la escuela hay un caserío y un vecindario a quien también debes castellanizar y civilizar” (Ramírez, citado en Vargas 1994:114). En estas palabras de Ramírez encontramos también otro de los elementos que manifiestan la originalidad de la escuela rural mexicana, desde el establecimiento de las Casas del Pueblo, esto es, su apertura a todos los miembros de la comunidad y la idea de una educación integral (Nahmad 1980: 13). En estos dos puntos, tanto los aportes de Moisés Sáenz como los de Manuel Gamio⁶ fueron fundamentales. Sáenz proponía que la acción del maestro no se limitaría al ámbito escolar, sino que se extendería a toda la comunidad, lo que convertiría la escuela en la Casa del Pueblo (Medina 1999: 347). Los principios sostenidos por Gamio, acerca de una educación integral, normaron en gran medida el funcionamiento de las Casas del Pueblo y las Misiones Culturales. La Casa del Pueblo funcionaba en estrecha relación con la colectividad, haciendo hincapié en el desarrollo de los aspectos sociales, económicos, morales, intelectuales o físicos de todos los vecinos de la localidad. Era una “agencia” de transformación de la comunidad, de su incorporación a través de su mejoramiento integral y la adquisición del castellano en forma directa (Aguirre Beltrán 1973:87-93).

⁶ Manuel Gamio, padre de la moderna antropología mexicana, hace un aporte fundamental al indigenismo naciente. En *Forjando Patria*, recoge las ideas de Andrés Molina Enríquez, quien planteaba que el mestizaje no era ya el resultado ciego de una mezcla biológica, sino la culminación de un proceso teleológico de mejoramiento, que conllevaba además la creación de una nueva cultura. A un enfoque incorporativista que no tomaba en cuenta la heterogeneidad lingüística y cultural existente entre la población indígena, se opuso un concepto de educación integral. Gamio proponía una educación que tratara de forma integral, los problemas económicos, políticos y culturales que aquejaban a la población indígena. Sin embargo, el fin de la educación era el mismo, integrar a la población indígena y forjar una nueva patria y una nacionalidad definida, ideales que para Gamio estaban encarnados en el mestizo. Para implementar este tipo de educación sería necesario conocer, mediante la investigación, las características biológicas y culturales de las poblaciones indígenas. En 1917 funda, dentro de la secretaría de Agricultura y fomento, la Dirección de Estudios Arqueológicos y Etnográficos. Desde esta dependencia se impulsarían una serie de estudios que facilitarían la incorporación de los indios a la sociedad nacional (de la Peña 2002:49; Medina 2000b:69; Rojas 1999:40; Vargas 1994:113)

Una de las características de las Casas del Pueblo es que debían castellanizar a la población a través del método directo, es decir sin hacer uso de la lengua vernácula en la enseñanza (Coheto: 1988). Es ampliamente conocida la advertencia de Rafael Ramírez, creador de las Misiones Culturales, quien exhorta a los misioneros a no hablar las lenguas indias, pues de hacerlo, se convertirían en parte del “problema indígena”:

Hasta ahora, querido maestro rural, te hemos considerado como un agente valioso de incorporación de la raza indígena al seno de la nuestra... Pero si tú, para darles nuestra ciencia y nuestro saber les hablas en su idioma, perderemos la fe que en ti teníamos, porque corres el peligro de ser tú el incorporado (Ramírez, citado en Vargas 1994:115; Medina 2000:69).

En 1923 se crean las Misiones Culturales, siendo aún Vasconcelos Secretario de Educación. La acción de las mismas debía contribuir a asimilar a la población indígena marginada de la “civilización” y mejorar su nivel de vida. En sus inicios, las misiones culturales funcionaban como instituciones itinerantes, se desplazaban de una comunidad a otra desempeñando tareas de enseñanza y promoción social. El equipo de la Misión estaba compuesto de un director coordinador, un maestro de materias académicas, un trabajador social, un instructor de educación física, un maestro de pequeñas industrias, un maestro de música, un agrónomo, un médico o experto en higiene, cuidados infantiles y primeros auxilios. Además del avance económico y social de las comunidades, la Misión preparaba mejor a los maestros que se quedaban al frente de las Casas del Pueblo, una vez que ésta abandonase la comunidad (Vargas 1994:115-116).

El programa educativo del gobierno revolucionario, que era uno de sus más grandes logros, resultó ineficaz en el medio indígena. La idea de mandar maestros normalistas que sólo hablaran español a las comunidades indígenas pronto mostró su ineficacia así como el impacto de las acciones de las Misiones Culturales fue mínimo. Para fines de la década de 1920, la política educativa de Vasconcelos había fracasado en las regiones indígenas (Medina 1999: 346; Medina 2000b:69; Stavenhagen 1988:8-9).

LA CASA DEL ESTUDIANTE INDÍGENA

Las Misiones Culturales no dieron el resultado esperado en parte porque las comunidades opusieron gran resistencia a la educación escolar. Un intento de romper esa resistencia fue la creación de un centro de formación de jóvenes indígenas que, después de un tiempo de educación en el mismo, volvieran a sus comunidades para difundir los conocimientos

aprendidos e incidir en la transformación de las mismas de acuerdo a los ideales de la Revolución. De esta manera se estableció la Casa del Estudiante Indígena en la ciudad de México en 1926.

La intención era que los estudiantes regresaran a sus comunidades para que difundieran los conocimientos aprendidos en esta experiencia, posicionándose como intermediarios culturales entre la nación y las comunidades indígenas y agentes de transformación de las mismas. Pocos años más tarde, el experimento llegó a su fin por los altos costos que representaba y porque muchos de los jóvenes indígenas no quisieron regresar a su comunidad. Si bien esta experiencia no tuvo los resultados esperados en sus objetivos iniciales, demostró que el argumento de la supuesta incapacidad intelectual de los indígenas era completamente infundado y fue el precursor de la idea de formar intermediarios culturales para la transformación de los pueblos indígenas, la cual sería retomada de distintas formas en experiencias posteriores (Aguirre Beltrán 1973:126-132; Vargas 1994:116-117; Stavenhagen 1988:8-9; Rojas 1999:41; Paré y Lazos:84; Medina 2000:69)

CARAPAN

Desde el cargo de Subsecretario de Educación Pública, Sáenz impulsa el programa de Vasconcelos y consolida una estructura educativa notable por la originalidad de sus soluciones. Las propuestas de Moisés Sáenz, en sus elementos básicos, definirían las premisas de la política indigenista (Medina 1999: 346).

Posteriormente, en 1932, Sáenz organiza la Estación Experimental de Incorporación del Indio, en Carapan (Michoacán), población perteneciente a la región conocida como la Cañada de los Once Pueblos. En la Estación desarrolla una investigación etnográfica relacionada con la educación indígena, sobre las condiciones que dificultaban el aprendizaje de los programas de la SEP. Conflictos políticos lo obligan a salir del país, en calidad de embajador y poco tiempo después el proyecto es cancelado (Medina 2000b:70;1999: 346; Vargas 1994:117).

A partir de su experiencia en Carapan, Sáenz cambió sus puntos de vista respecto de la educación, concluyendo que la misma no es el vehículo suficiente para alcanzar metas propuestas, se trata más bien de una mejora integral en otros aspectos que afectan a

las comunidades, como las vías de comunicación.⁷ Asimismo, Sáenz critica el término “incorporación” y lo sustituye por el de “integración”. El plan de integración no pretendía suprimir la cultura indígena, sino agregarles los elementos de la cultura nacional que contribuyan al progreso de estas poblaciones (Rojas 1999:42).

EL DEPARTAMENTO DE ASUNTOS INDÍGENAS

El exilio conduce a Sáenz a Guatemala, Ecuador y Perú, y le permite conocer las condiciones de la población indígena y las políticas seguidas por los gobiernos respectivos. Con estos antecedentes, en 1934 envía al presidente Cárdenas su propuesta de crear un Departamento de Asuntos Indígenas, una institución específicamente dedicada a atender el “problema indígena”. Su propuesta para la organización de esta oficina, acompaña al texto de sus reflexiones y es el punto de partida para el inicio formal de la política indigenista del gobierno mexicano. En la misma destacan dos características que definirían la acción indigenista: el departamento debía coordinar las acciones de las otras agencias del gobierno con presencia en regiones indígenas y debía instalarse en las mismas para estar en comunicación con las comunidades. En 1936 se funda el Departamento de Asuntos Indígenas. La organización del mismo responde a una dinámica política y social interna, pero también a factores externos como las relaciones del gobierno mexicano con los Estados Unidos. Una característica llamativa del Departamento es su condición autónoma, pues no estaba adscrito a ninguna Secretaría de Estado (Medina 1999: 347; Medina 2000b:70-71; Nahmad 1980: 14; Vargas 1994:118)

En 1935, durante el régimen de Lázaro Cárdenas, fueron creados los Centros de Educación Indígena o Internados Indígenas Regionales, los cuales en 1936 serán incorporados al flamante Departamento de Asuntos Indígenas. Estos centros suplirían a la Casa del Estudiante Indígena, pero asentados en las regiones indígenas. Su finalidad era transformar no sólo a los adolescentes internos sino a todos los grupos sociales de la comunidad. Los alumnos recibían no sólo un programa escolar sino “un programa de vida”. Con estos centros, se implantó un nuevo método de incorporación: educar,

⁷ Moisés Sáenz reflexiona sobre su experiencia en estos términos: “la mexicanidad del indio es cuestión de grupos humanos aislados, y en cuanto al problema de su integración, le voy más a la carretera que a la escuela para resolverlo” (Sáenz 1936, citado en Aguirre Beltrán y Pozas 1991:210)

transformando a la población en su propio medio y mediante la acción de agentes indígenas previamente transformados (Vargas 1994:118; Nahmad 1980: 14).

LOS ALBORES DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE

Bajo la administración de Lázaro Cárdenas surgieron intentos de utilizar las lenguas indígenas en la enseñanza, como el caso del Proyecto Tarahumara, iniciado en 1936 y el Proyecto Tarasco de 1939.

El Proyecto Tarahumara es un ejemplo de trabajo realizado en la región misma y en colaboración con los dirigentes de las comunidades indígenas, es una experiencia organizativa desarrollada por un grupo de maestros rurales. Con una concepción bien definida y un plan inspirado en la política de las minorías nacionales de la otrora Unión Soviética, en la cual se crea el Consejo Supremo de la Raza Tarahumara, en 1937, en Chihuahua. En esta tarea tienen un papel significativo el grupo de maestros tarahumaras egresados de la Casa del Estudiante Indígena.

La corriente que prevalecía al momento de la organización del I Congreso Indigenista Interamericano era la que se inclinaba por la mexicanización de la población india, una tesis integracionista que depositaba la responsabilidad de la transformación de los pueblos indios en el Estado. Este proceso de oficialización de las políticas indigenistas, contrasta con la iniciativa de los maestros rurales quienes organizan en 1939 el Primer Congreso de la Raza Tarahumara del cual surgiría el Consejo Supremo Tarahumara. En términos políticos este paso constituye un enorme logro. Los maestros jugaron un papel fundamental en la organización del pueblo Tarahumara, precedente que sería retomado años más tarde por la política indigenista, cuando comienzan a ser activados los centros coordinadores y con la recreación de los consejos supremos, como representantes de los llamados “grupos étnicos”, durante el gobierno de Luis Echeverría. Asimismo marca un hito en la propuesta de una educación bilingüe y bicultural, y fue retomado por las organizaciones indígenas en la década de 1970 (Medina 1999: 348-349; Medina 2000b:72-73; Coheto: 1988).

El Departamento de Asuntos Indígenas promovió una nueva experiencia educativa que habría de durar menos de un año: el Proyecto Tarasco. Un grupo de lingüistas encabezados por Mauricio Swadesh, planteó la necesidad de impulsar una alfabetización y una educación formal de los niños en su lengua materna, antes de pasar a la

castellanización. Este planteamiento era contrario a la postura oficial de entonces, que propugnaba la castellanización directa. El Proyecto Tarasco tenía por finalidad experimentar la alfabetización en lengua materna antes de pasar a la enseñanza del español como segunda lengua. Para el efecto se elaboraron materiales escritos en lengua indígena. El método adoptado perseguía el mismo fin que la castellanización directa seguida en las escuelas rurales: la incorporación cultural de la población indígena por medio de su castellanización, aunque con mejores resultados (Stavenhagen 1988:9; Vargas 1994:118-119).

De acuerdo con los lineamientos derivados del proyecto Tarasco, el presidente Cárdenas invitó al Instituto Lingüístico de Verano (ILV), a que coadyuvara con el gobierno en la tarea de estudiar las lenguas indígenas de México. William Townsend, lingüista y misionero del ILV, quien había estado trabajando en Guatemala, aplicando con éxito el método de la castellanización indirecta a través de la alfabetización en lengua materna, fue invitado a colaborar con el gobierno para trabajar en México. El ILV era una organización evangélica norteamericana con cierta experiencia en el estudio de lenguas vernáculas no escritas. Los misioneros lingüísticos pronto se establecieron en el país, pero contrariamente a lo convenido, se dedicaron fundamentalmente al proselitismo religioso. Su actitud provocó críticas y rechazo incluso en las propias comunidades, por lo que el gobierno tuvo que abrogar el convenio suscrito a fines de los setenta. Los misioneros continuaron sus actividades sin el aval oficial (Stavenhagen 1988:10; Medina 1999: 356-357; Paré y Lazos 2003:84).⁸

En 1939 se lleva a cabo la I Asamblea de Filólogos y Lingüistas. En la misma se reconocen dos propuestas, la de Mauricio Swadesh, que habrá de demostrar la eficacia de la alfabetización en lengua indígena, y la de Townsend del ILV, que defendía la alfabetización en lengua india, a través de un cuidadoso análisis lingüístico que antecedía a la elaboración de cartillas. El elemento adicional y no declarado del ILV eran las tareas de proselitismo político (Medina 1999: 356-357; Paré y Lazos 2003:84). Estas dos experiencias fueron determinantes en cuanto a la implementación de una nueva

⁸ El ILV es fuertemente criticado a partir de la aparición del CNPI y de las reivindicaciones en torno a la lengua hecha por los mismos indígenas. En 1982 termina el convenio del gobierno mexicano con el ILV, sin que ello signifique la retirada de sus investigadores y misioneros.

política lingüística que contemplaba la importancia de las lenguas indígenas en el proceso educativo y marca el inicio de los estudios de las lenguas vernáculas en México como parte de una educación bilingüe.

II.2. La institucionalización de la política indigenista y educativa (1940-1960)



Fiesta de San Miguel. Foto NA.

Fue también el presidente Cárdenas quien convocó a la realización en México del Primer Congreso Indigenista Interamericano, que se llevó a cabo en Pátzcuaro el año 1940. En este Congreso, el Presidente Lázaro Cárdenas acuñó la frase que se convertiría en el lema del indigenismo mexicano: “No buscamos indianizar a México, buscamos mexicanizar a los indígenas”. Los representantes de las distintas delegaciones sostenían las más variadas posturas, desde los que defendían un respeto irrestricto a las culturas indígenas hasta

quienes propugnaban subordinar la diversidad étnica a la creación de culturas nacionales modernas y homogéneas (Rojas 1999:43). Los planteamientos indigenistas de éste y de los siguientes congresos fundamentaron la idea de un enfoque integral en la acción indigenista, la cual debía hacer partícipes a los indígenas de la cultura occidental, respetando su lengua y su cultura (Stavenhagen 1988:10). Para tal propósito se plantearon dos estrategias, incorporar a los indios a la economía de mercado, y darles escuelas para que aprendieran el castellano y adquirieran los conocimientos propios de la civilización moderna (de la Peña 2002:51). El congreso condujo a la creación del Instituto Interamericano Indigenista, con sede en México y a la creación de Institutos Indigenistas nacionales. La participación de los antropólogos y lingüistas fue fundamental en la formulación de los lineamientos emanados de Congreso Indigenista⁹ (Stavenhagen 1988:10).

La decisión de impulsar la industrialización del país condujo a la transformación de los centros de educación indígena en Centros de Capacitación Económica, a fin de formar técnicos indígenas que promuevan el desarrollo de sus comunidades con el objeto de integrarlas a la economía nacional (Aguirre Beltrán 1973: 144-145; Vargas 1994:121). En 1946 se disuelve el Departamento de Asuntos Indígenas. Sus funciones y su personal pasan a la Dirección General de Asuntos Indígenas, dependiente de la SEP, relegada dentro de la propia Secretaría, perdió su contenido ideológico y se burocratizó, hasta que en 1968 fue desintegrada, pasando sus Departamentos a formar parte de distintas direcciones de la Secretaría (Nahmad 1980: 14; Medina 2000b:73).

EL INSTITUTO NACIONAL INDIGENISTA

En 1948 se funda el Instituto Nacional Indigenista (INI), organismo coordinador y director de la acción de las diversas agencias gubernamentales para solucionar el problema indígena, con un destacado grupo de antropólogos como Alfonso Caso, Alfonso Villa Rojas, Julio de la Fuente y Alejandro Marroquín, entre otros, encabezados por Gonzalo Aguirre Beltrán (Medina 2000b:73).

⁹ La participación de los antropólogos en el indigenismo tiene sus antecedentes en la labor pionera de Manuel Gamio en los años veinte. Después del congreso de Pátzcuaro, antropólogos como Alfonso Caso, Gonzalo Aguirre Beltrán y Julio de la Fuente promovieron en el campo del indigenismo la llamada “escuela mexicana de antropología”

A partir del concepto de desarrollo integral propuesto por Gamio, la acción del INI rebasaba la labor educativa y daba énfasis a la acción integral en las regiones interculturales, donde indios y mestizos interactuaban, con el objetivo de integrar social y culturalmente a la población regional. El enfoque antropológico quiso dar fundamento teórico a la política de la asimilación de los indígenas a los moldes dominantes de la nación, echando mano de conceptos tales como el proceso de aculturación, el desarrollo de la comunidad, la integración nacional y la modernización. Se trataba de promover el cambio cultural mediante la acción integral en lo educativo, lo económico, la infraestructura, los modos de vida, la organización social y política, etcétera, todo ello en el marco de la ideología nacionalista de la Revolución mexicana (Stavenhagen 1988:11).

El instrumento fundamental de los programas del INI serán los Centros Coordinadores indigenistas, que poseen la virtud de instalarse directamente en las regiones beneficiarias de sus programas. Se fundaron 12 Centros coordinadores entre 1950 y 1970. El primero de ellos se ubicó en San Cristóbal de las Casas, y su primer director, Gonzalo Aguirre Beltrán se convirtió en el principal teórico e ideólogo del indigenismo (de la Peña 2002:51). Para Aguirre Beltrán, los mestizos se habían convertido en la casta dominante de las “regiones interculturales de refugio”. El papel del Centro Coordinador era romper la estructura de dominación y convertir a los indios en ciudadanos iguales. La *ciudadanización* de los indios implicaba que se aculturaran, sin menospreciar su pasado; es decir que adquirieran una identidad y una cultura nacionales que ya serían, por definición, mestizas (de la Peña 2002:51).

La experiencia de la política indigenista mostraba que para lograr el éxito de los programas era necesario contar con la anuencia de la población indígena misma. Así se decide formar al personal intermediario de los centros coordinadores, originarios de las comunidades indígenas. Estos se denominaron “promotores culturales”, reclutados de entre las autoridades tradicionales, escribanos y jóvenes deseosos de convertirse en maestros e intermediarios entre su pueblo y las autoridades indigenistas. Además del personal técnico, tiene una importancia estratégica este grupo de “promotores culturales” o “promotores bilingües” que hacen posible la realización de los programas de salud, agronomía, comunicación y educación. El trabajo de estos agentes facilitaría el proceso de aculturación venciendo la resistencia del indígena a aceptar los elementos impuestos

desde fuera por individuos ajenos a la comunidad (Medina 1999: 348; Medina 2000b:74; Coheto: 1988;Vargas 1994:121; de la Peña 2002:51). Si bien los promotores culturales debían trabajar en distintas áreas, como la economía, la educación y la salud, su acción educativa ejercida desde el recinto escolar fue la que recibió mayor impulso en la acción indigenista. El promotor bilingüe, además de emplear las lenguas vernáculas en los primeros pasos de la enseñanza, debía impartir una educación relacionada con la salud, la higiene y el trabajo agrícola y pecuario (Vargas 1994:122). A pesar de que la intención inicial fue introducir elementos de la cultura nacional en la cultura local, la educación escolar siguió siendo transformadora de la cultura local en función de una dominación nacional (Rojas 1999:43-44).

La resistencia de los indios, a quienes supuestamente el indigenismo iba a redimir fue en primera instancia pasiva: no enviaban a sus hijos a la escuela, no hacían caso de las convocatorias de los funcionarios, ni cambiaban sus sistemas locales de gobierno por el sistema municipal republicano. En una segunda instancia, la resistencia fue activa (aunque casi siempre pacífica): los propios indígenas que habían sido educados como agentes de cambio en sus comunidades contribuyeron a la formación de organizaciones que reivindicarían derechos étnicos (de la Peña 2002:52).

LA EDUCACIÓN INDÍGENA

Los permanentes esfuerzos por lograr la unificación nacional se expresaron en dos medidas tomadas por el Estado en materia educativa: la unificación de los programas de las escuelas urbanas y rurales y la implantación, en 1959 del libro de texto único, obligatorio y gratuito en todo el país. El estado se proponía así impartir una educación uniforme que asegurara la conformación del mexicano que la patria requería (Vargas 1994:123).

Entre 1950 y 1970, en la política educativa se perfilan básicamente dos corrientes. La primera, basada en el positivismo evolucionista, considera a todas las formas de cultura no occidental como primitivas y sin ningún valor intrínseco. Plantean la necesidad de asimilar e incorporar a estos grupos por métodos coercitivos y directos. Esta tesis dominó gran parte de la política educativa indigenista. La segunda corriente postula la necesidad de utilizar en las lenguas indígenas en la educación de los grupos étnicos, como paso preliminar a la castellanización. Aunque actualmente sigue teniendo lugar esta

discusión, como lo veremos en el capítulo siguiente, la segunda tesis fue apoyada y sostenida por el INI, hasta que en 1963 la Asamblea Nacional de Educación aprobó, como base de la política educativa nacional la utilización de métodos bilingües con los maestros y promotores bilingües (Nahmad 1980: 16-17; Stavenhagen 1988:11).

Los “promotores culturales” comprometidos en la acción educativa fueron sin duda los más numerosos. Estos agentes de aculturación, que al momento de ser reclutados no contaban con una instrucción más amplia de la elemental, eran capacitados en los Centros Coordinadores. Hacia fines de la década de 1950 su formación se amplió con la asistencia a los centros regionales del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. En 1964 se crea el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Indígenas Bilingües. Con esta medida la educación indígena quedó articulada a la planificación de la educación integral del país, emprendida por el Consejo Nacional Técnico de Educación. El siguiente paso sería su incorporación a la SEP, con lo cual no sólo consolidan su estatuto profesional, sino que se insertan a una estructura administrativa y a una organización sindical de primera magnitud, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) (Medina 1999: 349; Vargas 1994:122-123).

II.3. El surgimiento de los movimientos indígenas y una nueva política educativa (la década de 1970)

Hasta los años setenta, los grandes ausentes de las discusiones acerca de la política indigenista fueron los propios indígenas. Sin embargo, en esa misma década surgen movimientos indígenas que demandan el reconocimiento político a sus derechos históricos así como a su condición étnica. Varios factores inciden para el surgimiento de estos movimientos.

En primer lugar debemos considerar que a fines de la década de 1960, la política económica del Estado mexicano empieza a entrar en crisis. En términos económicos, el nacionalismo se traducía en la estatización de buena parte de las actividades productivas y en un proteccionismo económico vinculado a la industrialización sustitutiva de importaciones. La traducción política del nacionalismo fue la consolidación de la nación y la continuidad de la unidad nacional, merced a su papel protagónico en la educación y la cultura. A partir de la crisis agraria que irrumpe desde mediados de la década de 1960 y

la crisis política y económica marcada sangrientamente con la represión del movimiento estudiantil popular de 1968, las diversas organizaciones indias integradas por profesionistas y comerciantes que reivindican su identidad étnica que surgen desde la década de 1940, abren pequeños espacios, aunque no logran articularse sino hasta la década de 1970 en el marco del discurso que busca su identidad con el nacionalismo cardenista (Medina 1999: 350-351; Stavenhagen 1988:15). El “modelo mexicano” tuvo un alto grado de éxito, hasta que en 1970 era obvio que empezaba a agotarse. El periodo 1970-1982 se caracterizó por los esfuerzos gubernamentales de utilizar el petróleo para financiar la expansión del gasto público destinado a sostener el proteccionismo y acallar el creciente descontento popular. Pero en 1982 el derrumbe de los precios del petróleo y la subida de los intereses bancarios internacionales llevó al gobierno mexicano a una situación muy cercana a la quiebra (de la Peña 2002:54-55).

La política indigenista cobra una importancia fundamental puesto que en ella se busca una respuesta a la crisis política y económica. Durante el gobierno de Luis Echeverría (1970-1976), el INI crece explosivamente, el número de Centros Coordinadores pasa de 11 a 90 y se genera una acción indigenista en numerosas regiones interétnicas del país. Por su parte, los promotores culturales, después de veinte años de labores del INI en los centros coordinadores, empiezan a organizarse políticamente y expresar un discurso propio, en tanto que maestros y en tanto que indios, sobre todo (Medina 1999: 349). Sin embargo, el INI pierde la autonomía administrativa con que se le fundara, pues se le adscribe a la SEP y luego a otras Secretarías (Medina 2000b:74; de la Peña 2002:52).

EL PRIMER CONGRESO NACIONAL INDÍGENA Y LA CREACIÓN DEL cnpi.

La propia intervención estatal propicia el surgimiento de la primera organización indígena a nivel nacional, pues muchos de los propios indígenas que habían sido formados para ser agentes de cambio en sus comunidades contribuyeron a la formación de organizaciones que reivindicaban derechos étnicos. A partir de un Congreso Indígena celebrado en San Cristóbal de las Casas en 1974, se llevaron a cabo múltiples reuniones y congresos indígenas regionales y nacionales, en los que se avanzaron propuestas de revitalización cultural y autonomía política. Las propuestas defendían la legitimidad de los sujetos políticos emergentes así como la validez de las culturas e identidades indias

contemporáneas. El discurso indígena estuvo nutrido de los planteamientos de la Primera Declaración de Barbados (1971), con un radicalismo que sacude el viejo discurso integracionista (Medina 2000b:75; de la Peña 2002:52).

El punto culminante de este movimiento es la realización del I Congreso Nacional de los Pueblos Indígenas en Pátzcuaro, Michoacán, en 1975. En el mismo se cristaliza el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI) y se redacta la Carta de las Comunidades Indígenas que constituye la plataforma sobre la que habría de continuarse el trabajo organizativo futuro (Medina 2000b:76; Medina 1999: 351). Uno de los puntos fundamentales de esta plataforma es que los maestros y promotores bilingües se pronunciaron por una educación bilingüe como derecho propio (Paré y Lazos 2003:85).



Niñas de la escuela de Ziltepec. Foto NA.

Dos hechos propiciaron la organización de un grupo político nuevo, integrado por dirigentes indios, el cual expresaría su identidad a través de un discurso etnicista opuesto al tradicional integracionismo de la política indigenista. El primero es la formación del CNPI, resultado de la promoción de las instancias gubernamentales y del oportunismo político de dirigentes de la más diversa procedencia, entre los que figuraban principalmente maestros indígenas. Todos ellos encontraban en su origen indígena un recurso político, en un contexto como el sexenio de 1970 a 1976, que abría posibilidades inexistentes en regímenes anteriores para la participación de los indígenas. El sexenio siguiente el movimiento viviría sus mejores momentos y obtendría sus mayores logros. Sin embargo, la diversidad de procedencias e intereses de los dirigentes paulatinamente lo

debilitarían. El segundo hecho es la creación de una “mitología” indigenista de nuevo cuño, con la creación de consejos supremos de cincuenta y seis etnias, se recrearon rituales, insignias, danzas, etcétera. Este fastuoso escenario tenía un trasfondo político que plantea reivindicaciones concretas en cuanto a demandas de carácter agrario y en las relativas a la educación, las cuales figuran en documentos como la Carta de la Comunidades Indígenas y las conclusiones del I Congreso de Pátzcuaro, en 1975 (Medina 1999: 352-353).

El segundo Congreso Nacional de Pueblos Indígenas, realizado en Santa Ana Nichi, Estado de México, en 1977, provocó un viraje en la política indigenista en general y en la política educativa en particular. El mismo discurso indigenista oficial asume un tono etnicista, se habla de un “indigenismo de participación” y se crean nuevos espacios, como la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), en la SEP (Medina 2000b:76).

LA POLÍTICA EDUCATIVA

En 1971 se había creado la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, la cual tenía la tarea de estructurar un sistema de Educación Bilingüe Bicultural fundamentado en el respeto a la personalidad, la cultura y las tradiciones de la población indígena y procurar la integración económica, social, cultural y política de ésta en la sociedad nacional (Vargas 1994:124; Nahmad 1980: 22). En 1973 entró en operación el Plan nacional de Castellанизación para atender a la población indígena monolingüe. Paralelamente se intentaba conformar un sistema de educación básica bilingüe y bicultural (Vargas 1994:125). Entre 1971 y 1976, al ampliarse los servicios del INI, se incrementó a catorce mil el número de promotores y maestros bilingües, cifra que se elevaría a veintidós mil docentes en 1981. Este personal atendía no sólo el ámbito inicial de castellanización, sino toda la primaria y hacia 1981 el preescolar (Vargas 1994:125).

La creación de la DGEI en 1978, es una respuesta a las demandas de las organizaciones indígenas. Los reclamos indios se concretaron en un proyecto en el Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe Bicultural y en el III Congreso Nacional de Pueblos indígenas. El proyecto educativo, llamado Plan Nacional para la Instrumentación de la Educación Indígena Bilingüe – Bicultural, contemplaba la planificación e instrumentación de una educación indígena bilingüe y bicultural que fortalezca la

identidad étnica, la revaloración cultural y el desarrollo de las comunidades (Coheto: 1988).

Hacia fines de 1979, el propio magisterio indígena, a través de la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, AC (ANPIBAC), presentó al Presidente una propuesta de “Educación Bilingüe Bicultural” (EBB) cuyo objetivo central era el desarrollo de las lenguas y culturas de los pueblos indígenas a partir del conocimiento de su propia historia (Vargas 1994:126). Ante el fracaso de los proyectos y métodos incorporacionistas, y ante las demandas indígenas, el discurso oficial cambia. Se eliminan los conceptos de integracionismo e incorporativismo y se auspicia una educación que junto con la castellanización, impulse el bilingüismo y respete la pluralidad cultural, más aún, en el marco del llamado indigenismo “de participación”: una Educación Bilingüe Bicultural (Vargas 1994:125; Paré y Lazos 2003:83-85)

II.4. La década de la Educación Bilingüe Bicultural

Después de 1980 los discursos nacionalistas comenzaron a cambiar, pues el propio Estado, sin renunciar a la idea de unidad nacional, empezó a reconocer que México es un país multicultural y pluriétnico, y ha llevado este reconocimiento a la Constitución. Por otra parte, el nacionalismo económico debía replantearse. La definición gubernamental de una orientación neoliberal de la economía y la política nacionales, a partir del gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988), inicia grandes cambios dirigidos a la preparación para llegar a la firma del Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá, entre los que figura la privatización o desmantelamiento de cientos de empresas estatales a partir de 1983 (Medina 1999: 344; 2000b:77; de la Peña 2002:46-55).

En la década de los ochenta y noventa se registraron cambios significativos en las políticas estatales, se ha pasado de posiciones paternalistas a otras más participativas, se planteó la necesidad de reconocer la pluralidad étnica del país, de rescatar los valores de las culturas indígenas como valores nacionales a ser conservados y promovidos. Las lenguas indígenas fueron reivindicadas como lenguas nacionales y la educación bilingüe y bicultural fue promovida como una meta en sí misma y no simplemente como un paso para castellanizar a las comunidades indias. Se formuló el etnodesarrollo como alternativa a la destrucción cultural y social de los grupos étnicos indígenas. El etnodesarrollo

significó también la lucha por una efectiva representación y participación de los indios en los procesos políticos, por la autogestión comunitaria y por la movilización de los recursos culturales en su beneficio (Stavenhagen 1988:15).

En lo que se refiere al INI, los intelectuales indios al interior del mismo, aliados con una nueva generación de antropólogos, propusieron reformas que planteaban que la gestión de las políticas indigenistas debía ser entregada a los propios indígenas. Si bien no se lograron reformas radicales, se verificaron algunos avances en la década de 1980: la formación de etnolingüistas en coordinación con el Centro de Investigación y Estudios en Antropología Social, la participación de autoridades tradicionales en los Centros Coordinadores y el reforzamiento de la educación indígena por parte de la DGEI (de la



Acto cívico, escuela indígena de Tepetitán. Foto NA.

Peña 2002:52-53). A pesar de las reformas, el INI quedó subordinado a un organismo creado para aglutinar a varias dependencias dispersas bajo una sola dirección, la Coordinación para las Zonas Deprimidas y Grupos Marginados (COPLAMAR). Los pueblos

indígenas son así subsumidos bajo la amplia etiqueta de “marginados” (Medina 2000b:76-77).

El cambio de enfoque en la ideología indigenista planteó en su momento nuevos retos a la política educativa y cultura. El Estado, a través de la DGEI, asumió el proyecto de una Educación Bilingüe Bicultural. Salomón Nahmad, entonces a cargo de la DGEI, afirmaba que la meta de la misma en 1980 era proporcionar un servicio de castellanización para niños preescolares y lograr una castellanización funcional a través de la primaria completa. Para este fin, se contaba con un programa de Castellanización Preescolar, un Programa de educación primaria bilingüe y programas de apoyo por medio de instituciones como el INI (Nahmad 1980: 23).

La Educación Bilingüe Bicultural se apoyaba en la recuperación y valoración cultural, mediante el redescubrimiento, reactivación y desarrollo de las manifestaciones propias de las comunidades étnicas. Los componentes étnicos, así recuperados debían insertarse en los contenidos y métodos educativos, como parte sustancial de la actividad pedagógica. La escuela debería transformarse en un ámbito de participación no sólo de alumnos y maestros, sino de adultos y ancianos del pueblo. La educación indígena era concebida como el proceso en que cada grupo étnico toma conciencia de su realidad y del valor de su cultura y como un proceso para la consolidación de una política social que valore y enriquezca la pluralidad étnica del país en cuanto patrimonio cultural de la nación. Para Coheto (1988), el reconocimiento de que la pluralidad cultural no significa necesariamente la negación de la unidad, y que “el futuro de México lo constituye la unidad en la diversidad” eran signo de la “madurez” que el Estado mexicano había alcanzado.

Sin embargo, la Educación Bicultural Bilingüe, a pesar de sus planteamientos de fortalecimiento de la diversidad étnica y lingüística, no cumplió con su cometido. La educación seguía siendo una forma, aunque más sutil, de castellanización y de imposición de la cultura nacional. Tampoco se cumplieron las metas en cuanto a cobertura, pues a principios de la década de 1990, apenas el 39% de la demanda potencial de niños indígenas, asistían a las escuelas indígenas. Las mismas, en la práctica no sólo se ignoraban sus particularidades lingüísticas y culturales, sino incluso se les reprimía imponiéndoles la cultura nacional y el español. Si bien a partir de las acciones del

programa de Educación Bilingüe y Bicultural se elaboraron numerosos materiales didácticos y se dio cauce a investigaciones y discusiones de alto nivel académico, los mismos no se emplearon, sea porque no se distribuyeron o se lo ha hecho mal, sea porque numerosos maestros no entienden el carácter de esta propuesta educativa y prefieren seguir con sus métodos castellanizantes e impositivos, y no utilizan el material recibido. Tampoco se mejoraron las condiciones de los maestros. Entonces, como ahora, los maestros bilingües no gozaban de una remuneración ni siquiera decorosa. Estos maestros mal remunerados se han formado improvisadamente (Medina 1993)

En definitiva, se había logrado construir un espléndido discurso indigenista y se desarrolló un sugerente y elaborado programa de Educación Indígena Bilingüe y Bicultural, enriquecido con lo más avanzado de la moderna pedagogía y de lo más abstracto de la lingüística, pero no ha habido el intento de dar la voz a los maestros indios y tampoco se han planteado programas de investigación que retroalimenten la orientación de la política educativa en el medio indígena (Medina 1993).

El fracaso de la Educación Bilingüe Bicultural se explica porque parte de supuestos errados. Según Medina, subyacen en el modelo educativo un concepto de marginalidad que retiene una concepción dualista obsoleta que además continúa los supuestos del culturalismo y la vieja política integracionista. Este supuesto hace hincapié en la diferencia entre la civilización y la barbarie, lo moderno, la ciencia, el desarrollo por un lado y la pobreza, el atraso y el subdesarrollo por otro. Otro de los supuestos es el de la revaloración de la cultura por los propios indígenas, el cual hace referencia al pasado glorioso de estos pueblos y ha sido retomado por las organizaciones indígenas en otros términos, pues las diferencias étnicas se han convertido en recursos para resistir a los embates del capitalismo. Añade que no es posible abarcar a la población indígena en una sola categoría social homogénea, como se desprende de la concepción culturalista que se implica no sólo en conceptos tales como “biculturalismo”, región intercultural o cultura indígena, sino inclusive en las técnicas pedagógicas y en los programas de acción integral que acompañan a la educación indígena. Por otra parte, las formas de explotación de la población indígena se insertan en estructuras tales como el caciquismo, en el que se asienta el aparato de control del Estado. Los programas de educación indígena, en vez de destruir estas instituciones, se apoyan en ellas y las reproducen. “Por medio de los

programas educativos llega a las comunidades el burocratismo, la corrupción, la politiquería oficial y los vicios propios de la educación gubernamental: el paternalismo, el autoritarismo, el mito de la historia nacional y un conformismo que aplasta la conciencia crítica”. En definitiva, las condiciones de desarrollo social manifiestan una realidad diferente a la implicada en los supuestos del programa de educación indígena (Medina 1980: 42-44)

Stavenhagen, a fines de la década de 1980, apuntaba también una serie de resistencias que habían surgido en las comunidades respecto de la Educación Bilingüe. Según el autor, algunos sectores de la población han internalizado los valores de la sociedad mestiza dominante y han adoptado actitudes de menosprecio hacia sus propias culturas. Por tanto, consideraban que una política de apoyo a la cultura indígena sería perpetuar situaciones de inferioridad y marginalidad, por lo que deseaban acelerar el proceso de asimilación a la cultura nacional mayoritaria; consideraban que la Educación Bilingüe Bicultural era un error y que los niños no deben perder el tiempo aprendiendo la lengua indígena que al fin de cuentas le va a servir poco en el mundo real en el que les tocará vivir (Stavenhagen 1988:16-17). Entonces, ya no se habla de un “indigenismo de participación”, sino que se plantea pensar la educación indígena como parte del proyecto nacional multiétnico. Natalio Hernández, propone el desarrollo de un proyecto educativo que reconozca y asuma la diversidad de la nación mexicana y fortalezca su unidad a partir de dicha diversidad: “un solo árbol alimentado por 56 etnias, y una más, la mayoritaria, que posibilite a todos recuperar su esencia, su raíz como mexicanos” (Hernández 1988: 265-267)

II.5. La Educación Intercultural Bilingüe en el contexto del neoliberalismo multicultural

LAS REFORMAS DEL ESTADO

Durante la década de 1980, las propias acciones gubernamentales fueron erosionando la concepción dominante del mundo indígena como algo externo a la nación, destinado a la asimilación y al mestizaje. Sin embargo, el mayor cambio en el discurso provino de las organizaciones indígenas independientes. En octubre de 1989 más de cien organizaciones

étnicas se reunieron en la Ciudad Matías Romero (Oaxaca) para definir una agenda común en vistas al próximo Quinto Centenario de la llegada de Colón. Dos reuniones más nutridas se llevarían a cabo en la ciudad de México durante 1990. En 1992 las movilizaciones indígenas se multiplicaron y las organizaciones indígenas declararon que no había por qué celebrar el comienzo de la invasión y el pillaje sufrido por los pueblos indígenas, sino recordar los cinco siglos de resistencia.

Por su parte los discursos oficiales de alguna manera retomaron las críticas de las organizaciones indígenas y rebautizaron la efeméride con el nombre de “conmemoración del encuentro de Dos Mundos”. El Convenio 169 de la OIT fue ratificado por el Senado y por el Presidente de México en 1990. En 1992 se modifica el Artículo Cuarto constitucional, donde México se declara oficialmente “una nación multicultural”. El valor del mismo estriba en afirmar la pluriculturalidad como realidad “original” de la nación (de la Peña 2002:50-54; Medina 2000b:77; Rojas 1999:43-55)

A partir de estas transformaciones, ya no será posible ignorar la presencia de los pueblos indígenas como actores políticos colectivos que demandan que el derecho a la diferencia cultural se conciba como consustancial a los derechos ciudadanos. Según de la Peña, ser ciudadano significa la participación cabal en los beneficios de la ley y en el disfrute de los bienes materiales y espirituales del Estado nacional; ser *ciudadano étnico* significa que la pertenencia a un grupo cultural dentro de la nación no es un obstáculo para la ciudadanía plena sino una forma específica de gozarla (de la Peña 2002:61).

En buena medida, estos cambios se deben a la emergencia de movimientos indígenas y a su fortalecimiento en la década de 1990. Pero también a otros dos factores sobresalientes: la crisis del Estado revolucionario y la transición democrática experimentada por el conjunto de la sociedad (de la Peña 2002:47).

En el plano económico, la idea del régimen benefactor también tuvo que sujetarse a revisión. Hubo reducciones en la educación y salud pública, se liquidaron los programas sociales más ambiciosos como la Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados (COPLAMAR). Además en 1992, fue modificado el



Acto cívico, escuela indígena de Tepetitan. Foto NA.

Artículo 27 constitucional, para convertir ejidos y tierras comunales en bienes accesibles al mercado, con lo cual se atentó contra la reforma agraria, uno de los pilares del gobierno revolucionario. Estas reformas corresponden a las exigencias fijadas para acceder al Tratado de Libre Comercio. En el aspecto educativo y cultural, el protagonismo del Estado también sufrió un golpe cuando la Constitución fue reformada para reconocer la personalidad jurídica de las iglesias y su derecho para sostener escuelas religiosas (de la Peña 2002:55).

De la Peña sostiene que la “reforma del Estado” de Salinas de Gortari buscó utilizar al INI y al discurso indigenista con dos propósitos. Primero, ganar prestigio internacional para lograr tanto la aprobación del Tratado de Libre Comercio de la

América del Norte por el congreso de los Estado Unidos, como la entrada a la Organización Económica para la Cooperación y Desarrollo (OECD). El segundo propósito era recobrar el apoyo popular al régimen, que la crisis y las turbias elecciones de 1988 habían deteriorado gravemente. Así, Salinas rechazó el epíteto de “neoliberal” para su gobierno y resucitó el término de “liberalismo social”. En la práctica, esto significaba que la liberalización de la economía y el abandono de los grandes programas de desarrollo no impedían que el Estado apoyara a los grupos menos favorecidos. De esta manera se creó el Programa Nacional de Solidaridad (PRONASOL), respaldado por el Banco Mundial, como parte del cual se instituyeron en las zonas indígenas los Fondos Regionales. El INI se reestructuró para centrarse en tres tareas, la operación de estos Fondos, los albergues y la defensa jurídica de los indígenas. Si bien el INI, en el periodo 1988-1994 se había flexibilizado y vuelto receptivo a las demandas de los actores indígenas, había perdido su papel como planificador del desarrollo y agente transformador de las regiones interculturales (de la Peña 2002:56-57).

Por otra parte, estas medidas estaban orientadas a la descentralización de la política indigenista, otorgando cada vez más presencia a los gobiernos estatales en los programas que les atañen, con lo cual se realiza una regionalización de los programas indigenistas reduciendo su dependencia federal y atándolos a las vicisitudes políticas de las entidades federativas (Medina 2000b:78). Finalmente el INI fue desaparecido en la administración foxista, como parte de las medidas promovidas por el Banco Mundial y del multiculturalismo neoliberal (Vázquez [s.f.]).

EL LEVANTAMIENTO ZAPATISTA

El primero de enero de 1994 fue la fecha acordada para que entrara en vigor el Tratado de Libre Comercio para la América del Norte. Ese mismo día estalló la rebelión indígena del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en Chiapas, como un indicio claro del fracaso del indigenismo neoliberal, pese a los recursos del PRONASOL. A fines de 1994 una nueva y más grave crisis económica azotó al país. PRONASOL desapareció, y los Fondos Regionales continuaron con presupuestos muy reducidos (de la Peña 2002:57-60).

Por otra parte, el levantamiento del Ejército Zapatista en Chiapas transforma radicalmente la discusión sobre el indigenismo, y sobre todo sitúa la problemática en el marco de la cuestión étnico nacional. Se parte de la evidencia de una composición

plurilingüe y multiétnica y con ello se confronta a un Estado y a una Constitución anclados en un liberalismo decimonónico que no tiene alternativas constructivas para la nueva situación.

El INI es revivido otorgándole nuevas tareas, relacionadas con la gestión jurídica y con la defensoría de los derechos humanos, pero de hecho acentúa su presencia de bajo perfil, pues las negociaciones con la dirigencia zapatista y el control de las regiones en las que existen movilizaciones, ha vuelto a la situación del siglo XIX, a manos del ejército y la Secretaría de Gobernación. Las regiones chiapanecas bajo la influencia del EZLN son sometidas a una “guerra de baja intensidad”. En las negociaciones aparecen dos grandes propuestas, una que reclama la autonomía comunal y la que reclama la autonomía regional. Ambas expresan la presencia de dos posiciones políticas con diferentes concepciones y orientaciones (Medina 2000b:78-79).

En los Acuerdos de San Andrés, firmados en 1996 por representantes del gobierno y del EZLN, se delineaba una política de Estado que garantizaría el reconocimiento de la personalidad jurídica de las comunidades indígenas, el respeto a sus sistemas normativos, usos y costumbres, su participación en todas las decisiones que puedan afectarlos y la diversidad cultural mediante la *educación intercultural* (de la Peña 2002:58).

HACIA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y BILINGÜE

Tanto el contexto nacional (las demandas indígenas, el levantamiento zapatista, las reformas constitucionales, el reconocimiento de los derechos indígenas, etcétera) como en la coyuntura internacional (las reformas en materia de educación que se hicieron en otros países de América Latina¹⁰, las presiones de organismos internacionales) produjeron un nuevo cambio en materia de educación indígena, por lo menos formal y discursivamente: la educación indígena fue declarada intercultural y bilingüe.

Si bien las discusiones al respecto ya se habían gestado desde la década de 1980, es en la década de 1990 que la interculturalidad se constituye en el nuevo discurso en

¹⁰ En Bolivia, a partir de 1990 se inicia desde el Estado, con la colaboración de la UNICEF, la educación bilingüe intercultural en 114 escuelas quechua, aimara y guaraní. En Perú existe desde 1988 un Programa de Formación de Maestros Bilingües efectuado por la coordinación entre la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDISEP) y el Instituto Superior Pedagógico Loreto. Esta experiencia de educación intercultural está estrechamente ligada a las demandas territoriales y de autonomía de los pueblos amazónicos (Rojas 1999:61).

materia de educación dirigida a los grupos indígenas, e incluso se plantea como un nuevo enfoque de la educación en general.

En esta década, se hicieron importantes modificaciones al sistema educativo nacional, los cuales incidieron directamente en la educación indígena. En 1992 se transformaron las estructuras jurídicas a través de tres instrumentos. En primer lugar, el Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica (ANMEB), que incluye tres puntos. a) la reorganización nacional del sistema educativo que contemplaba la



Aula multigrado. Ziltepec. Foto NA.

transferencia de la administración directa del servicio escolar a los estados y la creación de consejos de participación social municipales, estatales y nacionales; b) en cuestiones curriculares, la renovación de contenidos y materiales por medio de cambios en los planes y programas de estudios y c) en términos organizativos y sociales se intentó la revalorización de la función magisterial a través de la formación y actualización de maestros, aumento de salarios, carrera magisterial, vivienda y aprecio social por su trabajo. Si bien el ANMEB no marca especificaciones para la educación indígena, se entiende que la misma debe regirse por los postulados de la modernización educativa. En segundo lugar, el artículo 3º Constitucional incorporó a la secundaria como obligatoria. Finalmente, la Ley General de Educación reglamenta las nuevas responsabilidades de los gobiernos federal, estatal y municipal y abre la participación social de los grupos de

padres de familia en la responsabilidad de la educación (Paré y Lazos 2003:105; Rojas 1999:55)

En 1993 se publica la Ley de Educación indígena, que establece que la educación debe en primer lugar “favorecer la conciencia de nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país” (Art. 7º, Inciso III). En la Ley se establecen las especificaciones referentes a la variedad cultural y lingüística del país, con lo cual se reconoce legalmente de la pluriculturalidad y se establecen las líneas generales que la educación indígena debe contemplar (Rojas 1999:55-56)

Según el informe de labores 1997-1998 de la SEP, a partir de 1996 “se ha ido conformando un modelo de educación intercultural bilingüe para niñas y niños de las diferentes etnias del país, cuyo punto de partida es el currículo nacional de la educación básica, pero que tiene características especiales que se derivan justamente del carácter intercultural de esta enseñanza” (Rojas 1999:56). En 1999 la DGEI publica un documento llamado *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*, en el cual se establece oficialmente que la educación para los niños indígenas será *intercultural bilingüe*.¹¹

El año 2001, el gobierno de Fox creó una Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) dependiente de la Secretaría de Educación Pública, la cual tiene como funciones principales, promover y evaluar la política intercultural bilingüe, promover la participación de las entidades federativas y municipios, así como de los diferentes sectores de la sociedad, pueblos y comunidades indígenas, en el desarrollo de la educación intercultural bilingüe; desarrollar modelos curriculares que atiendan la diversidad, formación docente, producción de materiales y realización de investigaciones educativas (CGEIB 2004).

¹¹ El documento de la DGEI señala que “Se entenderá por educación intercultural aquella que reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística; promueva el respeto a las diferencias; procure la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional, nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos” (Secretaría de Educación Pública 1999:11)

Además de esta instancia oficial, en México existen varias experiencias de educación que se denominan interculturales. Una de ellas es la desarrollada por el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER), de Zautla, en la Sierra Norte de Puebla. En el CESDER trabajan jóvenes profesionistas cuya propuesta está siendo desarrollada desde hace más de quince años. El CESDER pretende lograr de sus participantes “la adquisición de conocimientos, lenguajes y el desarrollo de competencias efectivas y valores que aporten a la dignidad, la identidad y la autonomía y que permitan mejorar la calidad de vida y el ser sujetos activos en la participación pública”. Las evaluaciones realizadas muestran que los objetivos de la institución se han logrado, puesto que los alumnos son sensibles a la problemática de sus comunidades, manejan técnicas de investigación, realizan en sus casas actividades que han aprendido en la escuela, tienen mayor capacidad de participación, comunicación y expresión (Rojas 1999:61-63).

La experiencia de CESDER se ha difundido entre los huicholes a través de visitas y talleres, lo que ha contribuido en la puesta en marcha de otra experiencia de educación intercultural, la secundaria *Tatusi Maxakwaxi*, entre los huicholes. Además de ser un centro educativo, esta secundaria es un proyecto de *territorialidad cultural* construido “por los propios huicholes y asumido por ellos como propio”. El eje de su acción educativa es la promoción de la cultura huichol, para fortalecer el arraigo de los alumnos en sus comunidades a través de la lengua, las costumbres, las formas de organización y prácticas comunales (Rojas 1999:86-91).

II.6. Las propuestas oficiales de Educación Intercultural Bilingüe

En este apartado presentaremos las propuestas de Educación Intercultural Bilingüe de dos instancias oficiales: la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB). La DGEI atiende a una parte importante de la población escolar indígena. Según los datos de la DGEI, 1.145.157 alumnos son atendidos por las escuelas de educación inicial, preescolar y primaria (DGEI 2004). Esto representa el 28% de la población indígena comprendida entre los 0 y 14 años de edad. El resto de la población indígena es atendida por las escuelas primarias generales y de educación comunitaria del CONAFE. En el caso del Municipio de Cuetzalan, asisten a las escuelas primarias indígenas el 17% y a los preescolares indígenas el 14% del total de

la población indígena comprendida entre los 0 y 14 años. Estos datos muestran que el sistema de educación indígena tiene una cobertura numéricamente significativa, pero porcentualmente insuficiente. Esto plantea un problema grave con los niños indígenas que asisten a Primarias Generales, en las que el tema de la cultura y lengua indígenas no se atiende o se lo hace muy marginalmente, como veremos en los siguientes capítulos. Las reformas conceptuales y pedagógicas que se puedan llevar a cabo en el sistema de educación indígena serán insuficientes por la escasa cobertura que tiene el mismo. Por eso me parece importante presentar las propuestas de esta otra instancia oficial de reciente creación, la CGEI. Esta Coordinación tiene como objetivo principal “Promover y evaluar la política educativa intercultural bilingüe en coordinación con las diferentes instancias del Sistema Educativo Nacional” (Secretaría de Educación Pública 2001b). Esta Coordinación, por ser de reciente creación, está en proceso de ejecución de proyectos educativos de carácter intercultural y de elaboración de estudios destinados a la implementación de la interculturalidad en todo el sistema educativo. Las directivas y acciones que emanen de esta Coordinación pueden tener importantes repercusiones en el sistema educativo en general y en aquellas instituciones educativas que no están dentro del sistema de educación indígena pero que afectan a gran parte de la misma, como son las Primarias Generales, las Secundarias, Bachilleratos e incluso las Universidades Interculturales que se proyecta crear (Schmelkes [s.f.]¹²).

LA PROPUESTA DE INTERCULTURALIDAD DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INDÍGENA

La DGEI, ha elaborado un documento llamado *Lineamientos generales para la Educación Intercultural Bilingüe*¹³ para las niñas y los niños indígenas (al cual nos referiremos en adelante como *Lineamientos*, Secretaría de Educación Pública 1999). Este es el principal, sino el único documento en el que la DGEI expone que la educación indígena debe ser intercultural bilingüe. Presentaremos en este apartado los elementos principales de esta propuesta.

¹² En lo que respecta a la Educación Intercultural Bilingüe y educación en medios indígenas existen otras propuestas muy bien elaboradas, como la del CONAFE y de la UPN. No desarrollamos esas propuestas en este trabajo, no porque las consideremos menos importantes, sino por el imperativo de acotar el mismo.

Los *Lineamientos* establecen en primer lugar que la educación que se ofrezca a los niños indígenas “considerará la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas y se adaptará a sus necesidades, demandas y condiciones de cultura, lengua...” (Lineamiento 3). Se define escuetamente que la educación que se ofrezca a los niños indígenas será “intercultural bilingüe” (Lineamiento 4). Por intercultural se entiende “aquella que reconozca y atienda la diversidad cultural y lingüística; promueva el respeto a las diferencias; procure la formación de la unidad nacional...” (Lineamiento 5) y por bilingüe se entiende que la educación “favorezca la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español, y elimine la imposición de una lengua sobre otra” (Lineamiento 6) y añade que la EIB “promoverá el uso y la enseñanza de la lengua indígena y del español [...] por lo que ambas serán tanto objeto de estudio como medio de comunicación” (Lineamiento 10). Hago notar el carácter vago e indefinido de estos Lineamientos en cuanto sus enunciados son en todos los casos de la forma *se promoverá*, *se procurará*, *se impulsará*, los cuales no remiten a acciones que afecten a todo el sistema educativo, o por lo menos al subsistema de educación indígena. Esto deja siempre abierta la posibilidad de que una política que verdaderamente atienda a la especificidad cultural de los pueblos indígenas a actividades marginales en las que se muestre que se *promueve* la interculturalidad y se *procura* mejorar la educación.

En un apartado anexo a los *Lineamientos*, se desarrolla un poco más qué se entiende por EIB. En el mismo se señala que la interculturalidad se debe entender en dos ámbitos, el de los servicios educativos destinados específicamente a los pueblos indígenas que se adapten a sus necesidades, demandas y condiciones culturales y el de los servicios destinados a la población no indígena, los cuales deberán combatir las formas manifiestas y encubiertas de racismo, etcétera. La DGEI está orientada solamente a los servicios destinados a población indígena. En este apartado se define la educación intercultural como una forma de intervención educativa que reconoce y atiende a la diversidad cultural y lingüística y como un enfoque metodológico en el que se consideren “los valores, saberes conocimientos, lenguas y otras expresiones como recursos para transformar la práctica docente”, una educación que “promueve un diálogo entre tradiciones culturales

¹³ En adelante EIB.

que han estado en permanente contacto”, que defina metodologías y contenidos escolares que permitan a los alumnos “valorar sus culturas y otras culturas” y que no debe estar dirigida únicamente a la población indígena sino a toda la sociedad (Secretaría de Educación Pública 1999:23-26). De esta manera, la educación intercultural se caracteriza por “considerar la diversidad cultural como un recurso para el enriquecimiento y potenciación de la educación”, considerar prácticas pedagógicas que articulen “los conocimientos de origen indígena con los de conocimientos de origen nacional y mundial” , permitan a los alumnos desenvolverse en el ámbito local así como en el nacional, y mundial y fortalezca la identidad étnica de los alumnos, “así como su identidad estatal, nacional y mundial” (op. cit.:27).

En lo que respecta a la participación de la comunidad indígena se establece que la



Niñas en el recreo. Ziltepec. Foto NA.

EIB “*promoverá* la participación de la comunidad educativa y de las autoridades, organizaciones e individuos de la comunidad indígena, tanto en la definición de los propósitos y contenidos educativos, como en el desarrollo de los procesos que se realicen

para lograrlos” (Lineamiento 14, las cursivas son mías) y añade que “...*promoverá* la participación de la comunidad educativa, de la comunidad indígena y de la comunidad en general, como mecanismos de control social de la oferta educativa” (Lineamiento 15, las cursivas son mías). El “control social” en este caso, se puede ejercer en el nivel de procurar la asistencia puntual y regular de los maestros a la escuela, o en el caso de que existan algunos problemas muy graves en la escuela. Sin embargo, la participación en cuanto a la definición e implementación de los propósitos y contenidos educativos, parece más difícil de lograr la participación de la comunidad, más en el contexto rural, como veremos en la etnografía.

Los contenidos escolares, se los define como “el elemento cultural que se selecciona para ser estimulado, transmitido o adquirido intencionalmente por medio de la experiencia educativa...” (Lineamiento 22). En cuanto al carácter intercultural de los mismos, se establece que los servicios de EIB deben *promover* que además de los contenidos de la educación básica nacional se *consideren* “aquellos que emerjan de la cultura comunitaria indígena, garantizando la articulación y complementariedad entre saberes locales, regionales, nacionales y mundiales” (Lineamiento 23). En este punto, los Lineamientos también quedan enunciados como una recomendación a “promover” los “contenidos” que emerjan de la “cultura comunitaria indígena”, lo cual deja a la libre interpretación del maestro qué se entiende por esta última y cómo debe ser la forma de incorporar los contenidos surgidos de la cultura indígena a los nacionales.

En lo que concierne al uso y desarrollo de la lengua indígena y del español, el documento señala que se debe procurar que las experiencias de aprendizaje impulsen el uso y enseñanza de ambas, reconociendo el valor pedagógico y didáctico que esto representa, por ser “portadoras de los símbolos de las culturas indígena, nacional y mundial”(sic.). Además los servicios de EIB deben procurar que las experiencias de aprendizaje privilegien el uso de la lengua materna, para tener acceso posteriormente a una segunda lengua (Lineamientos 26 al 28). En un apartado anexo se desarrolla más ampliamente el carácter del bilingüismo que se desea. En el mismo se establece que la educación debe permitir el desarrollo armónico del individuo y de la lengua indígena y el español, de modo que pueda interactuar sin que una lengua domine a la otra. Para ello se propone que primero debe promoverse la consolidación de la lengua materna al mismo

tiempo que se inicia el aprendizaje de la segunda lengua. Para lograr este objetivo se propone que en educación inicial se desarrollen las competencias de comunicación en lengua materna. En educación preescolar la lengua materna será la de enseñanza y aprendizaje, así como el medio para aprender los demás contenidos escolares. Es en la educación primaria que se pretende que los niños desarrollen las competencias necesarias para comunicarse en forma oral y escrita en lengua indígena y en español (Secretaría de Educación Pública 1999:61-67).

LA PROPUESTA DE INTERCULTURALIDAD DE LA COORDINACIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

La Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) es un organismo dependiente de la Secretaría de Educación Pública que tiene, entre otras, las siguientes atribuciones:

- Promover y evaluar la política intercultural bilingüe en coordinación con las diferentes instancias del Sistema Educativo Nacional;
- Promover la participación de las entidades federativas y municipios, así como de los diferentes sectores de la sociedad, pueblos y comunidades indígenas, en el desarrollo de la educación intercultural bilingüe;
- Promover y asesorar la formulación, implantación y evaluación de programas innovadores de educación intercultural bilingüe en materia de desarrollo de modelos curriculares que atiendan la diversidad, la formación del personal docente, técnico y directivo, el desarrollo y difusión de las lenguas indígenas, la producción regional de materiales en lenguas indígenas y la realización de investigaciones educativas. (Secretaría de Educación Pública 2001b).

Esta dependencia, además del acuerdo por el que el Presidente Fox decreta su creación, no cuenta con documentos que definan su filosofía, políticas, objetivos, planes, etcétera, o por lo menos no son del dominio público. Para esbozar la propuesta de esta dependencia estatal, expondremos los textos que figuran en el documento titulado “Curso taller. Hacia un proyecto escolar intercultural en la escuela primaria” (Secretaría de Educación Pública [s.f.]). En el primer artículo, referido a la diversidad en la escuela, el

enfoque que se asume es el de la interculturalidad en las escuelas europeas¹⁴, donde la presencia de las “minorías étnicas” en la escuela ha llevado a la formulación de este tipo de políticas. Cabe preguntarnos hasta qué punto este enfoque, tomado sin reservas, es pertinente para el contexto latinoamericano, y mexicano en particular, en el cual partimos de una realidad distinta. Es sintomático además que en la bibliografía general del documento no figura ni un solo autor mexicano, a pesar de la larga tradición que se ha desarrollado en materia de educación indígena y bilingüe.

De todas maneras, enunciaremos a manera de ilustración los conceptos que se exponen para comprender de qué se está hablando en la DGEIB cuando se habla de interculturalidad. Según el documento, en un “centro docente” se evidencian cuatro variables que permiten interpretar la diversidad: la cultura, la clase social, el género y la diversidad individual en cuanto a capacidades, expectativas, etc. Asimismo se afirma que la diversidad cultural es un hecho en las escuelas, por la presencia de minorías étnicas en la misma (op. cit.3-9). El siguiente apartado¹⁵ se hace un primer enunciado referido a la legislación mexicana: “Nuestro país se reconoce y se define constitucionalmente como multicultural” y a continuación se exponen los conceptos que Marchesi desarrolla para la realidad europea. El texto enuncia una primera distinción entre multiculturalidad, como un concepto que se refiere a la coexistencia de distintas culturas en un determinado territorio e interculturalidad, como una relación “desde planos y en condiciones de igualdad entre culturas”. Desde esta concepción la interculturalidad como un punto de llegada, cuyas condiciones de posibilidad son la valoración de la diversidad como una riqueza y el reconocimiento del otro como diferente. Y a continuación se enuncian las características de una educación “para la interculturalidad” (concepto que es muy distinto al de educación intercultural, pero que se lo introduce sin hacer las consideraciones necesarias y utilizándolos como sinónimos). En este plano, la educación tendría como finalidad hacer frente a la “asimetría valorativa”, esto es la introyección del racismo como consecuencia de la discriminación. De este supuesto, la educación intercultural se concibe principalmente como un asunto de “valoración” de la propia cultura por parte de las “minorías” y en el caso de las culturas mayoritarias, se la concibe como “el

¹⁴ El artículo es una síntesis de uno de los capítulos de A. Marchesi (1998) *La calidad de la educación en tiempos de Cambio*, Alianza Editorial, Madrid.

reconocimiento de los aportes de los grupos culturales minoritarios” y en el caso de los contextos multiculturales (como en las zonas urbanas donde asisten a una misma escuela niños de grupos culturales diversos) se trata de “convertir la diferencia en ventaja pedagógica” (Secretaría de Educación Pública [s.f.]:11-14). En este caso vemos que en el texto, se trata de adaptar los conceptos de interculturalidad europeos a la realidad mexicana. En el mismo se resalta la “diferencia cultural”, y se omite el contexto de “diferencia colonial” en el que surge la primera. No se menciona ni de soslayo la situación de marginación económica, de explotación, de racismo, y de exclusión política en las que viven las comunidades indígenas.



Niños de Tzicuilan. Foto NA.

El siguiente apartado del texto, también adaptado de Marchesi, desarrolla el concepto de “diversidad como ventaja pedagógica”. Se argumenta que desde la pedagogía se han hecho avances en los que la diversidad es una oportunidad de aprendizaje: las aulas mixtas, el aprendizaje cooperativo, la heterogeneidad socioeconómica de los estudiantes, el aula multigrado, etcétera. De esta manera, también en México, “lo

¹⁵ Este apartado también fue tomado del libro de Marchesi, en forma de adaptación.

multicultural debe dejar de representar un problema para convertirse en una ventaja pedagógica”. La educación tiene el papel de hacer patente este reconocimiento a fin de que sea posible establecer un diálogo entre personas de diferentes culturas: “que todos los mexicanos nos sepamos pertenecientes a un país diverso ya que en ello estriba nuestra identidad” (Secretaría de Educación Pública [s.f.]:16). De donde se sigue la necesidad de “una EDUCACIÓN INTERCULTURAL PARA TODOS LOS MEXICANOS” (el énfasis es del texto). El siguiente paso de esta argumentación es que “la educación en y para la interculturalidad es una educación en valores y actitudes”, por tanto es un tema a ser abordado desde la educación ética y cívica: “la educación intercultural es una educación en valores, actitudes y normas” (Secretaría de Educación Pública [s.f.]:19-23). Finalmente, figura en el texto una serie de recomendaciones estratégicas para “incorporar el enfoque intercultural en la escuela”, en el cual se sugieren directivas para la elaboración de un proyecto educativo, su seguimiento y evaluación, sin embargo, en el mismo ya no aparecen más los elementos de interculturalidad y bilingüismo.

En el documento podemos distinguir una reducción conceptual que de alguna manera justifica una política educativa a tono con lo que hemos llamado el “multiculturalismo neoliberal”. Se reduce el problema de la educación destinada a la población indígena a un problema de “interculturalidad”, entendida como diálogo entre culturas, como valoración de la propia cultura, como una riqueza en sí, como un recurso pedagógico, y como una cuestión de valores susceptible de ser enseñada en la escuela como parte de la educación cívica. Esta reducción tiene dos consecuencias. La primera, que al tema educativo relacionado con los pueblos indígenas se le despoja de su dimensión política bajo el concepto de una interculturalidad diluida, aséptica y reducida. Por otra parte, esta reducción deviene en una justificación de una política de “educación intercultural para todos”, reflejada en el *Programa nacional de educación 2001-2006*.

Para finalizar este apartado, enunciaré algunos puntos relevantes del *Programa nacional de educación 2001-2006*, en lo que se refiere a la educación intercultural. Este documento (Secretaría de Educación Pública 2001a) enuncia dos políticas en esta materia. La primera es la “Política de fortalecimiento de la atención educativa a la población indígena”. El objetivo es la atención a los grupos indígenas “con calidad y pertinencia cultural, de manera que logren un bilingüismo oral y escrito efectivo, y conozcan y

valoren su propia cultura” (Secretaría de Educación Pública 2001a:133). Se establece un triple objetivo de la educación indígena: lograr los objetivos nacionales, lograr un bilingüismo oral y escrito y conocimiento y valoración de la cultura propia. Para lograrlos se proponen líneas de acción orientadas a la ampliación de la oferta educativa, lograr que las escuelas “operen adecuadamente”, que se asegure el funcionamiento adecuado, que los maestros hablen la lengua de la comunidad a la que sirven. Dos líneas de acción trascienden en este caso el Subsistema de Educación Indígena, el primero se refiere a la oferta de “una educación secundaria que tenga características de interculturalidad y bilingüismo” y la otra, que me parece más urgente es “desarrollar formas de atención pertinente, de naturaleza intercultural, a los niños y jóvenes indígenas que asisten a escuelas regulares, tanto rurales como urbanas, de educación básica”. Esta consideración me parece sumamente importante, pues como vimos al inicio de este apartado, la mayoría de los niños indígenas asisten a escuelas denominadas *regulares*. Una de las metas que también me parecen fundamentales, en lo que se refiere al bilingüismo, es la que señala que se diseñará para el año 2003 “una propuesta de enseñanza del español como segunda lengua” (Secretaría de Educación Pública 2001a:134).

En este documento encontramos también una “Política de educación intercultural para todos”, cuyo objetivo es impulsar el “reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de nuestro país, en las escuelas de educación básica”, así como el “conocimiento de nuestra realidad multicultural... y fomentar la valoración de que la diversidad sustenta nuestra riqueza como nación”. Algunas de las líneas de acción de esta política son la incorporación “con base en los aportes de las organizaciones y grupos indígenas” contenidos interculturales en el currículo de educación primaria y secundaria, el diseño de cursos de actualización “sobre educación intercultural y sobre educación en valores para la convivencia intercultural, para maestros de educación básica”, el diseño de programas de “información sobre nuestra riqueza cultural” para sensibilizar a la “población abierta” y el diseño de “proyectos innovadores en materia de educación intercultural”. Como podemos observar, esta política se identifica plenamente con las

propuestas de la CGEIB, y de hecho esta es una de las instancias encargadas de aportar con la contribución de estas metas.¹⁶

Vimos en el presente capítulo cómo las políticas educativas transitaron desde el integracionismo hasta los planteamientos de una Educación Intercultural Bilingüe. Entre los planteamientos educativos existen diversas concepciones acerca de lo que se entiende por interculturalidad. En los siguientes capítulos nos referiremos a la realidad educativa en el municipio de Cuetzalan y veremos cómo las concepciones acerca de la interculturalidad son aún más diversas y cómo la práctica educativa todavía dista mucho de las propuestas oficiales.

¹⁶ En el sitio web de la DGEI se explicita que esta institución contribuye al logro de las metas del Programa Nacional de Educación 2001-2006 en lo que se refiere a la política de educación intercultural para todos (<http://eib.sep.gob.mx>).

CAPITULO III.

Escuela y comunidad.

San Miguel Tzinacapan



III.1. La Sierra Norte de Puebla, el municipio de Cuetzalan

El municipio de Cuetzalan del Progreso se localiza en la Sierra Norte del Estado de Puebla, entre dos regiones morfológicas, la parte sur del municipio pertenece a la Sierra Norte o Sierra de Puebla y la parte norte al declive del Golfo. La principal característica del municipio es la larga y baja sierra que lo atraviesa del oeste a este.

Cuetzalan se pasa la mayor parte del año entre lluvia y neblina. Su clima es semicálido y húmedo, y su cercanía con la costa del Golfo de México permite el crecimiento de una exuberante vegetación semitropical donde la neblina frecuentemente invade el ambiente y sólo se ven las cosas más cercanas, pero cuando está despejado el cielo se ve de un azul intenso y brillante (Castillo 2000).

La temperatura media anual es de 19 °C. El municipio es rico en variedad de aves, reptiles y animales silvestres como el zorrillo, tlacuache, marta, armadillo, mapachín, zorra, y cacomixtle entre otros (Municipio de Cuetzalan del Progreso, 2000a). La superficie del municipio es de 135 Km² y la altura oscila entre los 100 y los 1650 msnm (Glick 2002).

Hasta antes de la década de 1860, Cuetzalan era un pueblo netamente indígena. La Ley Lerdo de 1856 otorgó facilidades para que gente de otros lugares empezara a llegar y desplazara a la población indígena. Los mestizos se asentaron principalmente en la cabecera del municipio, denominada también Cuetzalan (Glick 2002). Este proceso se dio a fines de la década de los 1860. En 1875 recibió el título de Villa y en 1895 se constituye como municipio libre. La invasión de los mestizos encontró la resistencia de la población indígena afectada, la cual se tradujo en enfrentamientos violentos que se prolongaron por varios años (Castillo 2004:75-82;Glick 2002; Municipio de Cuetzalan, 2000a).¹⁷

¹⁷ “La gente castellanizada vino de distintas partes, de Tetela, y hasta italianos, otros de Zacatlán. Mi abuelo paterno era de Tetela, mi abuela materna de acá de Cuetzalan. Así fue como se fueron conformando las familias”. (Entrevista Prof. Humberto Cruz, Director de la Sub CORDE 14. Lunes 17 de Febrero de 2003)

A pesar de este proceso, el municipio sigue siendo mayoritariamente indígena. Su población total del municipio es de 45.010 habitantes, de los cuales 35.927 son indígenas, según los datos del INI, lo que representa el 79.8 % del total. Se considera hablante de lengua indígena el 72 % de la población, del cual el 23 % es monolingüe (Serrano et.al. 2002). La lengua indígena predominante es el náhuatl¹⁸.



Sierra norte de Puebla. Fuente Castillo 2000. Composición NA

El nivel de instrucción entre la población indígena puede considerarse muy bajo, pues el 25 % de la población de 15 años o más es considerada sin instrucción, el 31 %

¹⁸ Del total de los hablantes de lengua indígena, 27.785 son hablantes de náhuatl y 100 de totonaco (Serrano et.al. 2002)

tiene la primaria incompleta. Sólo el 19 % de la población tiene estudios de posprimaria. El 87.5 % de la población indígena en edad escolar asiste a la escuela y la tasa de analfabetismo entre la población indígena mayor a 15 años es de 31.2 % (Serrano et.al. 2002).



El nivel de ingresos de la población indígena es extremadamente bajo. Si bien el 99.8 % de la población activa se considera ocupada, sin embargo, el 39% de la población ocupada no percibe ingresos, otro 37 % percibe menos de un salario mínimo mensual,

16% menos de dos salarios mínimos mensuales y sólo un 7.2% percibe más de dos salarios mínimos (Serrano et.al. 2002).

En cuanto a vivienda, el 60 % tienen el piso de tierra, el 73 % cuentan con servicio de energía eléctrica y en el 90 % de los hogares se cocina con leña (Serrano et.al. 2002). Lo que las estadísticas no mencionan es que la mayoría de las viviendas están hechas de tabloncillos con techo de lámina de cartón.

El municipio está dividido política y administrativamente en ocho juntas auxiliares, cada una de las cuales se divide al mismo tiempo en comunidades o barrios. En las comunidades más importantes el municipio nombra un Juez de Paz. En el municipio hay 49 juzgados. Además, en la cabecera municipal existe un juez municipal y un juzgado indígena¹⁹.

Según el regidor de gobernación, uno de los principales problemas de seguridad de la región es la violencia contra la mujer y la familia, debido al abuso del alcohol.²⁰

III.2. La Junta Auxiliar San Miguel Tzinacapan.

III.2.1. Ubicación y población

San Miguel Tzinacapan es una de las juntas auxiliares más grandes e importantes del municipio, por la cantidad de población y por su participación en la política municipal. La cabecera de la junta auxiliar se denomina de la misma manera. Su población es de alrededor de 7000 habitantes, de los cuales unas 2000 personas viven en la cabecera.

La cabecera de la junta auxiliar se encuentra a 3,5 kilómetros al noroeste de la cabecera municipal. El camino de acceso a la misma es empedrado, por lo que el transporte hacia Cuetzalan es bastante fluido. Cada media hora sale una camioneta o colectivo de San Miguel a Cuetzalan y viceversa. En cambio, el acceso a las

¹⁹ “El municipio lo conforman ocho juntas auxiliares, 49 juzgados, juzgado municipal y el primer juzgado indígena a nivel latinoamericano. El juez indígena es de San Miguel, el suplente del presidente municipal también es de San Miguel, es Moisés Téllez y un servidor que es también de San Miguel y es regidor de gobernación” (Entrevista Sr. Moisés Zamora Vásquez, Regidor de Gobernación, 08 de Febrero de 2004).

²⁰ Entrevista Sr. Moisés Zamora, Regidor de Gobernación del municipio, 08 de Febrero de 2004.

comunidades más alejadas es difícil porque los caminos no se encuentran en buenas condiciones.

III.2.2. Economía

Para la subsistencia del grupo doméstico es necesario que todos los miembros de la familia realicen alguna actividad. Dicen que “la ociosidad es madre de todos los vicios”, pienso que eso es para la gente de las ciudades o para gente que sale del campo y no encuentra trabajo para subsistir. Para la gente del campo yo diría que “la necesidad es la madre de todos los oficios” (Luis Félix, de San Miguel Tzinacapan, Félix 2001:127)

Si bien el relativo aislamiento del municipio posibilitó que se preserve y desarrolle la cultura y la lengua indígenas, también fue causa de la marginalidad económica de sus habitantes indígenas (Glick 2002:21-22).²¹ El cultivo del café significó desde los años sesenta la integración de los cuetzaltecos en el mercado mundial. Sin embargo, la economía del café benefició principalmente a los intermediarios mestizos por la asimetría de las relaciones comerciales entre acaparadores y productores. Por otra parte, el progresivo monocultivo del café significó para las comunidades indígenas la pérdida de su tradicional autosuficiencia alimentaria (Glick 2002:23). En Cuetzalan conviven diversos modos de producción en el que se articula una economía de supervivencia basada en la colaboración y la solidaridad comunitaria y familiar, con la producción cafetalera destinada a la venta en mercados internacionales (Glick 2002:29-42)

PRODUCCIÓN AGROPECUARIA

La principal actividad económica de la región en las últimas décadas fue la producción cafetalera. San Miguel, así como el resto del municipio vivieron y sufrieron las vicisitudes de la cafecultura.²² El cultivo del maíz, por su valor simbólico, es otra de las actividades principales de los cuetzaltecos. Este producto, al contrario que el café, está destinado al autoconsumo²³. El cultivo del café para la comercialización data de los años

²¹ Una muestra de esto son los bajos índices de ingresos por familia, los altos índices de analfabetismo, la baja escolaridad, la precariedad de las condiciones de vivienda, transporte y alimentación (Serrano et.al. 2002).

²² El café de Cuetzalan es destinado principalmente al mercado estadounidense (Glick 2002:16)

²³ “La gente se dedica al maíz para autoconsumo, vende maíz en caso de que les falte dinero” Entrevista Florencio Osorio, 07 de agosto de 2003.

sesenta y setenta. El monocultivo intensivo del producto y la introducción de nuevas especies de café hicieron que posteriormente se recurra al uso de fertilizantes y abonos, introducidos en la región por los organismos gubernamentales como el INMECAFE, lo cual al mismo tiempo elevó los costos de producción, empobreció la calidad de los suelos.²⁴ La introducción de fertilizantes trajo consigo la vulnerabilidad de las plantas a las epidemias, así que se tuvo que recurrir al uso masivo de insecticidas. El remedio resultó peor que la enfermedad (Glick 2002:111-113). De todas maneras, el INMECAFE subsidiaba los altos costos de producción a través de la distribución gratuita de fertilizantes y pesticidas. La desaparición del INMECAFE en la década de los noventa dejó a los cafecultores librados a su suerte frente a la creciente incertidumbre ante el mercado (Glick 2002:114-118).

La caída del precio del café ha sumido a los productores en una crisis económica desesperada y es causa de severas transformaciones en la vida de los habitantes de la región (Glick 2002:16). Los que se beneficiaron del comercio de café fueron los *caciques* quienes se convirtieron en los principales *acaparadores* del grano pues poseían ventajas respecto de los productores en cuanto a acceso a la información y al capital (Glick 2002:44-65). Los *caciques* se enriquecieron comprando el producto a un precio menor, otorgando *créditos amarrados* a los productores con intereses muy altos a ser pagados en producto, engañando a los productores en el peso y en el precio o recurriendo a la “coerción moral” sobre los productores con los que mantenían vínculos de *compadrazgo* (Glick 2002:76-94; Sánchez 1978:613). Actualmente, el café cereza (el café sin despulpar) se vende en el mercado local a \$ 1.50 el kilo, sin embargo, el productor debe pagar a los cortadores entre \$1 a 1.50 el kilo cortado, por tanto sale perdiendo. Así muchos productores prefieren dejar que el grano se seque en la planta, o cosechar sólo lo suficiente para el consumo doméstico²⁵.

²⁴ “Antes sólo había el café arábigo. Luego se introdujeron otras variedades de café, pero eso vino a perjudicar, porque esas plantas necesitan fertilizantes. No son plantas propias del lugar y entonces hay que forzarlas a que den fruto”. Entrevista al Sr. Juan de los Santos, 25 de junio del 2003.

El INMECAFE propició la introducción de nuevas variedades de café así como el uso de fertilizantes (Félix 2001:120)

²⁵ Notas de campo, 14 de Febrero de 2003, Julio de 2003.

Ante esta situación, algunos campesinos han optado por diversificar los cultivos (Glick 2002:17), otros por la migración temporal o definitiva a las ciudades y otros por la confección de artesanías o la migración a las ciudades.²⁶ El gobierno, a través de distintos programas de apoyo, busca compensar a los agricultores.²⁷ Sin embargo, estos esfuerzos no son suficientes, porque tienen un alcance limitado.²⁸ También hubo intentos de sustituir el café por otros productos, pero sin resultados positivos (Glick 2002:125).²⁹ El monocultivo del café ha provocado que los agricultores pierdan su relativa seguridad y autosuficiencia alimentaria. Los terrenos donde tradicionalmente se cultivaba maíz, frijol, chile, jitomate o quelites fueron destinados al café (Salazar 2001:128). La gente debe comprar en el mercado local todo lo que necesita para su alimentación, incluso el maíz, por lo que la seguridad alimentaria se ha visto fuertemente afectada.

Esta situación produce una gran presión sobre las familias campesinas. En todas las entrevistas, formales e informales, la baja del precio del café aparece como una de las más graves preocupaciones de la gente.

Otro de los productos comerciales que tiene importancia económica en la región es la pimienta. A pesar de que no toda la gente tiene pimienta por ser un producto que requiere un clima más cálido, es un medio de subsistencia temporal para quienes tienen

²⁶ “El café dejó de ser un producto que ofreciera ingresos, a pesar de todos los apoyos del gobierno. La baja empezó a mediados de los noventa.

Ya muy poca gente siembra frijol, chile, jitomate, todo lo tenemos que comprar fuera, porque no hay jitomate en las comunidades. Lo poco que tienen de efectivo es para comprar alimentos.

No hay nada que vender, no tienen dinero, piden prestado y luego no pueden devolver y hasta les quitan sus propiedades.

La opción ha sido la migración. El marido viaja y deja a la esposa con los hijos y se va a Puebla o a México para ganar algo de dinero para su familia, pero no responde a los requerimientos familiares la cantidad de dinero que se gana, sobre todo por la carestía de los alimentos”. Entrevista a Isauro Chávez, 1 de julio de 2003.

²⁷ Según las autoridades municipales, 1.372 productores recibieron en la gestión 2003 un fondo de \$ 1.727.000 de parte del Consejo poblano del café y un beneficio extra de \$ 5.281.364 por parte del Fondo de estabilización del precio del café, beneficiando a 2.530 productores (Municipio de Cuetzalan 2004b)

²⁸ En la gestión 2003, los productores recibieron un apoyo gubernamental de \$ 900 por ha. cultivada y una compensación de \$US 20 por quintal de café vendido. El quintal de café se vende en \$US 60 aproximadamente. Sin embargo, esta compensación no alcanza a toda la producción de café, puesto que hay un límite de quintales que el gobierno compensa por productor. Notas de campo, Febrero de 2002, Agosto 2003.

²⁹ “Ahora la gente busca otras alternativas de producción agrícola, se ha intentado con cítricos, macadamia, maracuyá, pero no ha respondido a las necesidades de la gente. También se está reforestando con cedro y caoba, pero también es otra forma de monocultivo. A pesar de todo el asistencialismo sigue habiendo fuertes problemas económicos”. Entrevista a Isauro Chávez, 1 de julio de 2003.

algunos árboles y para quienes trabajan como jornaleros en el corte del producto³⁰. La pimienta se vende en \$ 70 el kilo del producto seco. El inconveniente es que el corte y secado del mismo es peligroso.³¹ En la cabecera de la junta auxiliar, que está a unos 900 msnm no se produce pimienta, en cambio abunda en las comunidades que están a menor altura, como Xaltipan.

El maíz es el cultivo tradicional más importante. Sin embargo, sólo quienes tienen tierras propias y suficientes pueden cultivarlo (Félix 2001:113-115). Quienes no tienen tierra prefieren comprar maíz, porque los costos de renta de tierras y pago de jornaleros son muy altos y además se corre el riesgo de una mala cosecha³². Ante la crisis del café, algunos productores han optado por sembrar maíz en medio de las matas de café y en otros casos han sustituido el café por la milpa. Debido al crecimiento de la población la presión sobre las tierras ha sido mayor, y en la actualidad muchas familias cuentan con terrenos muy reducidos. La mayor parte tiene media hectárea y hay familias que apenas cuentan con un cuarto de hectárea, lo cual es muy poco para dedicarse a la agricultura³³. El cultivo del maíz tiene gran fuerza simbólica en la cultura de la comunidad. En torno al mismo se llevan a cabo diversos ritos y prácticas comunitarias como la *mano vuelta* (Félix 2001:116-117).

La región de la Junta Auxiliar que se encuentra a menor altura goza de una mayor variedad de productos. Las familias cuentan con matas de naranja, también se produce el mamey, la papaya y el zapote negro. La comercialización de estos productos significa un ingreso suplementario para las familias que tienen tierras en esta zona³⁴.

La Cooperativa Agropecuaria Tosepan Titataniske es uno de los principales logros en cuanto a la organización campesina en la región (Castillo 2004:69-75). Actualmente, la Cooperativa comercializa gran parte de la producción de café y pimienta³⁵.

³⁰ Entrevista Prof. Yolanda Argueta. 05 de Agosto de 2003

³¹ Los árboles de pimienta son altos y resbalosos, lo cual es causa de muchos accidentes entre los que se dedican al corte. Además, el secado es difícil pues en caso de una lluvia repentina se debe recoger rápidamente la pimienta que se esté secando al sol, pero el vapor de la pimienta puede producir una enfermedad grave, porque según los lugareños, la pimienta es “caliente”. Notas de campo, Febrero de 2003.

³² Notas de campo, Febrero de 2004.

³³ Entrevista a Florencio Osorio, 07 de Agosto de 2003.

³⁴ Notas de campo, Febrero de 2004. Entrevista a Florencio Osorio, 7 de Agosto de 2003.

³⁵ Para mayor información se puede consultar el sitio web de la Cooperativa <http://www.laneta.apc.org/tosepan/>

ARTESANÍAS

La confección de artesanías ha sido desde hace varios años una de las actividades económicas importantes de San Miguel.³⁶ Sin embargo, la crisis del café ha impulsado esta actividad, puesto que las familias han encontrado en la misma un medio alternativo de subsistencia. Si bien esta actividad era principalmente femenina, y complementaba los ingresos del hogar, ahora se ha convertido, para muchas familias en su única o principal fuente de ingresos. Actualmente o sólo las mujeres se dedican a la confección de artesanías, sino también los hombres, los jóvenes y los niños.³⁷

Los principales productos artesanales son: servilleteros, tortilleros bordados en tela de manta, camisas en tela de manta, llaveros, huacales, trabajos en jonote³⁸ como fruteros, lámparas, bolígrafos forrados en hilos de colores, pulseras. Estos productos están destinados al turismo que visita Cuetzalan y son comercializados a bajo precio, con relación al tiempo y esfuerzo que se invierte³⁹. Además algunas mujeres se dedican a la confección de indumentaria regional: el tejido en cintura de huipiles y fajas, y la confección de camisas de labor que son requeridas por las mismas mujeres nahuas (Félix 2001:123; Salcedo y Baez 1995:357-358).⁴⁰ Existe también una producción artesanal de objetos rituales y ceremoniales, entre los que destaca la elaboración de ceras ricamente elaboradas, incensarios, pirotecnia (Salcedo y Baez 1995: 359). La elaboración de artesanías rituales es propia de especialistas; estos productos no se comercializan en el mercado, sino que se encarga el trabajo a los artesanos especializados y reconocidos.

³⁶ En 1978 el PRADE empezó a promover la organización de los artesanos y buscar mercados en Puebla y México (Osorio 2001: 196-197)

³⁷ Algunos entrevistados expresaron al respecto ahora, “hasta los hombres hacen artesanías”. Notas de campo, Julio de 2003.

En algunos casos encontré que parejas de recién casados se dedican a la confección de artesanías, junto con el resto de la familia, padres, hermanos, suegros o cuñados. Notas de campo, Febrero de 2003, Junio de 2003 y Febrero de 2004.

Encontré también un caso en que la jefa de familia era una mujer viuda que se dedicaba a la confección y comercialización de artesanía, mientras que sus hijos, nuera, y hasta la más pequeña de las hijas se dedicaban a confeccionar artesanías. Notas de campo, Febrero de 2004.

³⁸ El jonote es la corteza de un árbol que se enrosca hasta formar un cordel muy resistente.

³⁹ Las pulseras, que son confeccionadas por las niñas, cuestan entre \$5 y \$10, los tortilleros bordados \$15, los servilleteros \$10, los huacales y fruteros entre \$30 y \$60.

En cambio, las camisas de labor que usan las niñas y mujeres nahuas cuestan entre \$ 180 y \$ 280 y algunas pueden llegar a costar hasta \$ 500. Las fajas entre \$ 70 y \$150 y los huipiles entre \$ 80 a \$ 120.

⁴⁰ Notas de campo, Junio 2003, Febrero 2004.

TRABAJO ASALARIADO

Un sector importante de la población de San Miguel, especialmente quienes residen en la cabecera de la Junta Auxiliar, tiene un trabajo remunerado, en su mayoría en el magisterio. Muchos jóvenes de la comunidad vieron en la educación indígena una excelente oportunidad laboral, aunque no necesariamente se hayan sentido atraídos por el ejercicio de la docencia como tal.⁴¹ La labor en el magisterio no es óbice para que los maestros puedan desempeñar otras labores, como la agricultura o el comercio. Al contrario, un ingreso familiar “seguro” les permite tener otras actividades que representen un ingreso extra en su economía.⁴²

Otra parte de la población, que no posee tierras, o son insuficientes trabaja como en el cultivo del café de manera eventual, en el corte de la pimienta, como peones en la construcción de caminos, en las casas de los acaparadores, como ayudantes en obras de construcción, chofer o comerciante eventual (Salazar 2001:130). “La mayoría de los campesinos son, de alguna forma, también jornaleros. Sin embargo, el que no tiene nada de tierra es el más amolado. Si hay una vida dura es la de los jornaleros... Con lo que gana le alcanza apenas para malcomer” (Salazar 2001: 135-136).



Vivienda campesina. Foto NA.

⁴¹ Entrevista Florencio Osorio, 07 de Agosto de 2003.

⁴² Muchos maestros se dedican al comercio, a la vez que tienen milpa, leña, cafetales, capital para comercializar, etcétera. El tener un ingreso seguro todo el año coloca a los maestros en una posición económica sumamente ventajosa con respecto a quienes se dedican sólo a la agricultura o a las artesanías. Notas de campo, Julio de 2003, Febrero de 2004. Entrevista a Florencio Osorio, 07 de Agosto de 2003.

MIGRACIÓN

La crisis del café ha provocado que muchos jóvenes y padres de familia de la región busquen trabajo en las ciudades de Puebla y México. La migración a las ciudades es temporal en el caso de los padres de familia. En el caso de los jóvenes solteros pueden ser estadías más largas o definitivas⁴³.

La experiencia de migración no es nueva, sin embargo se han producido cambios. Anteriormente la gente salía a trabajar en cuadrillas a las fincas cafetaleras o cañeras de Veracruz, en las épocas en que no había trabajo en el campo (Salazar 2001: 133). Actualmente la migración es a las ciudades, y en la época de corte de café ya la gente no vuelve, porque ya no conviene cortar café. El trabajo que generalmente desempeñan en las ciudades es el de ayudante de albañil. Los hombres que tienen familia en la comunidad regresan cada quince o veinte días por el fin de semana, luego se vuelven a la ciudad.⁴⁴

Otro factor relacionado con el de la migración es la educación. La educación media o media superior predispone a los jóvenes para salir a las ciudades a trabajar o en algunos casos a seguir estudiando.⁴⁵ Sin embargo, no los prepara adecuadamente para la experiencia migratoria.⁴⁶ La migración en cuadrillas no requería tener una formación distinta a la recibida en la comunidad por la experiencia del trabajo en el campo. En cambio, la migración a las ciudades exige por lo menos el manejo del español y si es posible un grado de escolaridad medio, lo cual posibilita el acceso a mejores condiciones

⁴³ Notas de campo, 25 de junio de 2003. Ver también Félix 2001:126.

⁴⁴ “Había un sistema de migración que le llamaban la cuadrilla. Que consistía en irse en grupo a trabajar a una finca cafetalera o cañera a Veracruz, sólo por tres meses. Sobre todo en épocas como el mes de mayo, no hay mucho que hacer. Abril, mayo y junio se iban a las cuadrillas. Esta era la época de la migración. Muy poca gente viajaba al D.F. cuando el indígena empieza a migrar a la ciudad es muy distinto, es otro mundo. Se debe buscar donde quedarse, o quedarse en las obras en condiciones pésimas”. Entrevista a Isauro Chávez, 1 de julio de 2003. Entrevista Florencio Osorio, 07 de Agosto de 2003.

⁴⁵ “A los hijos los preparamos para que salgan de la región. No tenemos un sistema educativo para que los hijos puedan quedarse en la comunidad y trabajen en la comunidad” Entrevista al Sr. Miguel Ponce, Presidente de la Junta Auxiliar San Miguel, 01 de Julio de 2003. Entrevista a Florencio Osorio, 07 de Agosto de 2003.

⁴⁶ “Cuando uno sale [a la ciudad], uno se enfrenta a otra forma de ver el mundo y de hacer el mundo. Ahí está el problema grave. Por ejemplo, un valor fundamental [en el campo] es el trabajo. En cambio llegas a la ciudad y el valor máximo es el dinero, porque es el medio con el que uno sobrevive. Entonces hay dos posibilidades, o te vuelves más cabrón que aquellos, o te vuelves más sumiso y en ambas posturas siempre vas a estar incómodo

Por eso también en bachiller, se debería preparar a la gente para enfrentar el tema de la migración.” Entrevista a Alfonso Hernández, 27 de julio de 2003.

laborales. El trabajo en las ciudades se ha convertido en parte importante para el sustento de la comunidad. El trabajo de los miembros migrantes, retorna a la comunidad a través del apoyo económico que traen para sus familias

ALIMENTACIÓN, VESTIDO, ENERGÍA.

La dieta de los habitantes de la región consiste principalmente en maíz, frijol, carne de pollo, quelites. De todos, el maíz es el alimento principal⁴⁷. El monocultivo del café ha provocado que las familias abandonen el cultivo de productos para consumo familiar como el jitomate, el chile e incluso el maíz. Además la escasez de tierras de cultivo hace que muchas familias no tengan ni siquiera asegurado el maíz. Esta situación constituye un grave problema de seguridad alimentaria para las familias indígenas, sin mencionar los diversos problemas de salud que se derivan de una mala alimentación⁴⁸.

El vestido es uno de los rasgos culturales más visibles de la región y especialmente de San Miguel. Tanto los hombres y más las mujeres conservan la indumentaria tradicional. En el caso de los hombres consiste en el calzón blanco, camisa blanca, huaraches y sombrero. Cabe apuntar que sólo los hombres de mediana edad y ancianos visten de esta manera. En el caso de las mujeres la indumentaria consiste en la camisa de labor, que es bordada en las mangas y alrededor del cuello, con infinidad de formas de animales y plantas; las naguas de color blanco, la faja tejida en tejido de cintura y el *huipil* o *quechquemetl* que es una pieza romboide, tejida en un hilo muy fino, con una abertura al medio que permite meter la cabeza y que la pieza caiga desde los hombros sobre el torso, en San Miguel lo usan de color blanco; aretes colgantes de colores vivos, collares de cuentas color rojo y en algunos casos cintas de color adosadas al cabello. El color y bordado de las camisas, así como el tamaño y acabado de los huipiles varía de comunidad a comunidad, lo que hace de la indumentaria un signo no sólo de diferenciación étnica respecto de las mestizas, sino un signo de pertenencia a una comunidad determinada (Salcedo y Baez 1995:360-369; Masferrer y Báez 1994:12).

⁴⁷ Una familia consume un promedio de 35 kilos o cinco almudes de maíz a la semana. Además algunas familias compran maíz para los animales domésticos. (Félix 2001:115)

⁴⁸ Los Domingos los indígenas de todas las comunidades asisten a la feria en Cuetzalan, donde el producto que más se compra es el maíz. El precio oscila entre \$15 y \$20 el almud (20 kilos). Notas de campo, Febrero de 2003, Junio de 2003, Marzo de 2004.

En cuanto a energía, si bien los hogares cuentan con electricidad, su principal necesidad energética es la leña para cocinar, puesto que no están en condiciones de comprar gas.⁴⁹ Es por eso que una de las preocupaciones, especialmente en el caso de las familias más pobres es la recolección de leña. El 90 % de los hogares utiliza leña para cocinar. Quienes no tienen terrenos propios deben pedir permiso a los dueños para recoger lo que esté en el suelo. Los que tienen rancho deben ir a sus ranchos a traer leña. Muchas mujeres y ancianos se dedican días enteros a recolectarla para poder obtener algún ingreso de su venta⁵⁰. La reciente prohibición del gobierno de talar árboles sin permiso ha ocasionado conflictos entre las prácticas tradicionales y la autoridad, pues la disposición criminaliza la práctica tradicional de extracción de leña y provoca que los miembros de la comunidad sean objeto de abusos de parte de las autoridades.⁵¹

La vivienda consiste en una habitación grande, dividida en dos por una media pared, la cocina y el patio. La parte de la habitación que da a la entrada tiene como principal y a veces único mueble el altar familiar, en todas las casas sin excepción. La otra parte está destinada al descanso de la familia. Las casas de la gente con menos recursos están construidas con tablas de madera y techo de lámina de cartón o teja. Algunas casas del centro de San Miguel están hechas en piedra. Quienes tienen más posibilidades hacen sus casas de bloques de concreto y techo de cemento⁵². Las casas del centro del San Miguel y de algunas personas de las comunidades que están en mejores condiciones, generalmente pertenecen a maestros, comerciantes, agricultores medianos⁵³.

⁴⁹ Una familia consume una “tarea” de leña al mes, que equivale a \$ 400. Para no comprar leña, los niños y las mujeres deben salir a buscarla.

⁵⁰ Por una carga de leña extra, algunas familias pueden obtener \$20. Sin embargo, deben buscar leña en terrenos ajenos, lo cual ocasiona muchos conflictos.

⁵¹ Notas de Campo. Entrevista a Juan Gonzáles y Justino de la Cruz, miembros de la comunidad de San Miguel. 25 de Junio de 2003. Entrevista a Isauro Chávez, 1 de Julio de 2003.

⁵² Notas de campo, Junio de 2003, Febrero 2004.

⁵³ “ Las viviendas son en su mayoría de tablas de madera, y techo de láminas de cartón. Sólo algunas casas son de blocks de cemento y techo de “colado” (de cemento). Sin embargo, las casas aunque sean de cemento no tienen ventanas ni vidrios, tienen los espacios para las ventanas cubiertos con plástico o cartón. En las casas prácticamente no hay muebles, sólo una pequeña mesa para el altar familiar y alguna banca. La ropa está colgada en las tablas o en las vigas, los trastes de la cocina en el piso o colgados en las paredes. Tienen pocos trastes, un comal, una olla, algunos platos ... por camas tienen tablonés sin colchón, sólo con una cobija encima. En otras casas no tienen siquiera tablonés, sino que duermen en el piso. En las casas de tablas las condiciones son más difíciles pues por todas las rendijas se cuele la niebla y el frío húmedo, y cuando llueve, se mete el agua dentro de la casa”. Notas de campo, Febrero de 2004.

“Los asentamientos son de tipo mixto: entre los indígenas predomina el tipo de poblamiento disperso, mientras que los mestizos viven en asentamientos centrados” (Masferrer y Báez 1994:11)

Normalmente los hijos varones viven los primeros años de casados o definitivamente con los padres, por lo que en una casa viven familias extendidas o varias familias que comparten el techo y la comida (Arizpe 1973; Lupo 1995).⁵⁴

III.2.3. Política

Políticamente, las comunidades están subordinadas al aparato institucional del Estado, mediante diversos tipos de relación con el mismo. En el caso de las comunidades indígenas de Cuetzalan, dependen política, administrativa y económicamente de la cabecera municipal. La población de la cabecera está conformada principalmente por mestizos, quienes detentan los principales puestos políticos, administran los programas de apoyo gubernamentales, son los principales acaparadores de café y pimienta, son dueños de los beneficios de café, tienen la mayoría de los puestos administrativos en las instituciones locales, etcétera (Castillo 2004: 65-69). Las relaciones entre la población mestiza y los indígenas siempre han sido ambiguas y conflictivas. Los mestizos se llaman a sí mismos “gente de razón” y a veces se refieren a los indígenas como “inditos”, “indios” o “gente de calzón” (refiriéndose despectivamente a la indumentaria indígena masculina). Los indígenas se denominan a sí mismos *macehualme* y a los mestizos *coyome* que proviene de *coyote*, aunque no es un término despectivo, sino de uso común, alude al carácter abusivo e inescrupuloso de los mestizos (Castillo 2004:75-80; Arizpe 1973: 32-34).⁵⁵

LA JUNTA AUXILIAR

Parte del sistema político municipal es la Junta Auxiliar, la cual de alguna manera establece el vínculo entre las comunidades y el municipio. El papel de la Junta Auxiliar es ambiguo, pues puede representar tanto los intereses de los mestizos como de las comunidades indígenas. Esto depende de si los miembros de la misma son indígenas y se identifican con la comunidad o con las autoridades municipales. También juega un papel importante la afiliación política. En el municipio de Cuetzalan el PRI tiene un papel

⁵⁴ Notas de campo, Febrero de 2004.

En la Sierra Norte, al inicio de la vida matrimonial la pareja permanece normalmente en la casa de los padres del esposo. Años después la pareja se separa poco a poco de los padres, hasta tener su propia casa y sus propios medios de subsistencia (Masferrer y Báez 1994:10-11)

hegemónico, y trata de mantener su dominio a través de las autoridades auxiliares y comunales. Para esto ejerce mecanismos de persuasión, favoritismo o punición. Por ejemplo, en caso de que en alguna de las juntas auxiliares haya algún indicio de disidencia, algunos votos a favor de otro partido en las elecciones municipales o de



presidentes auxiliares, esa comunidad es “castigada”, pues no recibe atención del municipio. Entonces, las autoridades auxiliares deben procurar un equilibrio y tratar de conciliar los intereses comunitarios y las presiones políticas de los mestizos.

En San Miguel Tzinacapan la Junta se compone de 10 *elementos*, cinco titulares y cinco suplentes. Los cargos son presidente, tesorero, regidor de obras, regidor de instrucción, regidor de gobernación, regidor de costumbres⁵⁶. La elección de las autoridades de la Junta se hace por votación secreta. Este sistema de ánforas se impuso desde 1975⁵⁷. Las elecciones se llevan a cabo cada tres años. Para la elección se presentan 2 o 3 frentes que compiten por colores, no por partidos (porque normalmente son dos facciones del PRI las que compiten). Hay quienes consideran que el sistema de elección por votación secreta hace que la comunidad dude de la legitimidad de las elecciones y que las susceptibilidades queden en el ambiente, mientras que mediante el sistema de asamblea se pueden resolver o aminorar las tensiones políticas⁵⁸.

⁵⁵ Notas de campo. Febrero de 2003.

⁵⁶ Entrevista a Miguel Juárez Guzmán, regidor de obras, 29 de julio de 2003.

⁵⁷ Entrevista a Luis Félix, 22 de Junio de 2003.

⁵⁸ Entrevista a Isauro Chávez, 1 de julio de 2003.

A pesar de que la Junta Auxiliar es una de las más grandes en cuanto a población, los cargos no se atienden a tiempo completo, puesto que no son remunerados. Quienes cumplen un cargo deben además atender a sus actividades laborales. En las comunidades están como autoridad los jueces de paz, nombrados por el municipio. Estas autoridades tampoco reciben remuneración, por lo que su acción organizativa o administrativa es muy limitada.⁵⁹

El poder de convocatoria de la Junta Auxiliar es muy escaso. Prácticamente no se convoca a reuniones o asambleas, y cuando se lo hace la gente no viene. La gente está desmovilizada políticamente, en parte por la mala gestión de las anteriores administraciones. Para poder convocar a la gente a una reunión, el Presidente tiene que valerse de los representantes de los “programas de gobierno”. Cuando estos representantes convocan a una reunión la gente acude por temor a perder sus *apoyos*. La comunidad en su conjunto tampoco participa de los *tequios* o faenas sino es en virtud de los *apoyos*. De esta manera, sólo los que reciben *apoyo* del programa OPORTUNIDADES, es decir la gente más necesitada de la comunidad, se ve en la obligación de participar en los trabajos comunitarios⁶⁰.

La Junta Auxiliar depende política y administrativamente del municipio de Cuetzalan. El Municipio está administrado por mestizos de la cabecera municipal pertenecientes al PRI. Sin embargo, eventualmente algunos miembros de San Miguel ocupan puestos importantes en el municipio, tal era el caso del suplente del Presidente Municipal y el Regidor de Gobernación, en la época en que se realizó el trabajo de campo. En la política local, la compra de votos y la extorsión son la práctica común y aceptada por la población. Se da por sentado que el candidato del PRI es quien gana las elecciones por el sistema de compra de votos que ha desarrollado el mismo. Antes de cada elección el partido nombra un encargado de comprar los votos en las comunidades y rancherías. La gente de las comunidades debe aceptar el dinero no sólo por ser una práctica normal, sino por miedo a las represalias. Además si en alguna comunidad hay unos cuantos votos para otro partido se la castiga y el municipio no atiende ninguna petición de la misma.

⁵⁹ Notas de campo, Julio de 2003; Castillo 2004:61-63.

Otra forma de mantener la fidelidad política es el control de las autoridades priístas sobre los programas de apoyo, que actualmente son el sostén de muchas familias cuetzaltecas.



Cuetzalan. Foto NA.

Existen varios programas de *apoyo* como el PROCAMPO, que está destinado a los agricultores, el Concejo Poblano del Café, que favorece la producción de café, las ayudas del DIF, que son manejados por la esposa del Presidente Municipal (Mora 2001:166-118)

⁶⁰ Aunque no siempre la gente más necesitada es la que recibe los apoyos del gobierno, son siempre los más pobres los que acuden a estos trabajos. Notas de campo, Miércoles 30 de julio de 2003.

y el programa OPORTUNIDADES, que es uno de los más importantes por la cobertura (6459 familias se benefician de este programa en el Municipio)⁶¹ y por el monto de los apoyos (otorga una beca que oscila entre \$ 110 y \$ 215 por cada hijo que estudia en la primaria entre \$ 315 y \$ 405 para los de secundaria y entre \$ 530 y \$ 685 para los de preparatoria)⁶². Sin embargo, el manejo discrecional que se hace de los programas, hace que la gente no los vea como un derecho sino como un favor de parte de los mestizos. Los programas aseguran el apoyo político de la gente de las comunidades y cierta fidelidad al PRI.⁶³

III.2.4. Cultura y religión

El trabajo de campo y la etnografía de la región nos muestran que los Nahuas de la Sierra es uno de los grupos que más conservan su especificidad cultural a través de una cosmovisión que se reactualiza en manifestaciones festivo religiosas, ritos familiares, prácticas curativas, la lengua, etcétera (Signorini y Lupo 1989; Castillo 2000; Coronado 1997; Segre 1987; Toumi 1997; López Austin 1996; Castillo 2004:57-60) al mismo tiempo que configura la vida familiar y comunitaria, la organización política, los modos de producción y subsistencia (Signorini y Lupo 1989; Arizpe 1972; Taller de tradición oral del CEPEC y Beaucage 1990, 1996; Lupo 2001).

Las fiestas son parte fundamental en la vida comunitaria y familiar. El ciclo festivo está marcado por el calendario religioso católico y por el ciclo agrícola. La organización de las fiestas comunitarias más importantes, como es la fiesta patronal, está a cargo del regidor de costumbres, quien debe buscar a los mayordomos de cada fiesta,

⁶¹ Fuente: Secretaría de Desarrollo Social. <http://www.oportunidades.gob.mx>

⁶² Fuente: Secretaría de Desarrollo Social.

http://www.oportunidades.gob.mx/informacion_general/Semestre_1_2004.xls

⁶³ Una de las ocasiones en que el gobierno municipal movilizó a todos los afiliados a los programas de apoyo fue el “Segundo informe de gobierno municipal” que contó con la presencia del gobernador del Estado. Se llenó el auditorio municipal con gente traída de las comunidades, que pertenecía a todos los programas de apoyo. El presidente leyó el informe agradeciendo incansablemente toda la benevolencia que el gobernador había tenido para con el municipio. Reproduciendo en su discurso esta idea de que las obras realizadas son producto de la generosidad de los gobernantes y no un derecho de la gente. El gobernador a su vez resaltó todo lo que se está haciendo en materia de asistencialismo como los programas de empleos temporales, los apoyos a los productores, los desayunos calientes, etcétera.

Al final del acto, el presidente municipal instó a todos los presentes a apoyar al próximo candidato a gobernador por el PRI, sea quien sea elegido.

Notas de campo, 11 de Febrero de 2004.

para que ningún santo quede sin ser festejado. El mayordomo, junto con su familia debe encargarse de la celebración de la fiesta del santo. Castillo (2004:64) anota respecto a este punto que:

Ser mayordomo no sólo implica un compromiso religioso, sino también un sacrificio económico por parte de la familia del mayordomo. Además de cuidar durante todo el año la imagen sagrada que le corresponde, tiene la obligación de celebrar la fiesta que implica diversos compromisos como la ornamentación de la iglesia con flores, grandes cirios, teuitso, listones de pino, okoxalin, las ceras, los toritos, docenas de cohetes, convocará a los grupos de danzas, quetzales, negritos, santiagos, voladores, la preparación de comida y bebida para los grupos de danzas y para los invitados, la organización del palo volador. Si bien el mayordomo es el principal responsable de la realización de la fiesta, sus diputados participan y lo apoyan en todos los trabajos; además el pueblo coopera de distintas maneras, por ejemplo, las mujeres ayudan en la preparación de la comida y los hombres en el arreglo de la iglesia [...]

En San Miguel Tzinacapan las fiestas más importantes que marcan el ciclo festivo anual son las siguientes:

Los Santos Reyes, el 6 de enero. En esta fecha se cambian las cofradías. Es decir que se nombran a los mayordomos del año que comienza.

La fiesta de la Santa Cruz, 3 de Mayo.

Fiesta de San Juan, 24 de Junio.

Semana Santa, Mayordomo del Santo Entierro.

La fiesta Patronal, San Miguel Arcángel, 29 de septiembre.

Ángel Custodio, 30 de septiembre.

San Francisco de Asís, 4 de octubre (fiesta patronal de Cuetzalan).

El ciclo festivo de Todos Santos, del 30 de octubre al 2 de noviembre.⁶⁴

Combate, 20 de noviembre, mayordomo de San Miguel Arcángel (es una forma de cierre del ciclo de la fiesta patronal que comienza el 25 de Julio con los ensayos de danzas).

Navidad, mayordomo del Niño Dios⁶⁵ (Félix 2001:123).

Cada dos de febrero se nombra a los fiscales del templo. Son ocho fiscales del templo, ellos se encargan del cuidado del mismo, de que a cada una de las 32 imágenes se le celebre como le corresponde y especialmente de la celebración de la fiesta patronal. Los mayordomos de la fiesta de San Miguel se anotan con tres años de anticipación. El regidor de costumbres, en coordinación con los fiscales es el encargado de buscar



Templo de San Miguel en día de fiesta. Foto NA.

mayordomos para las cada una de las imágenes, además es responsable de la organización de las distintas comisiones para la fiesta patronal: comisión de deportes, de jaripeo, de castillo, de arreglo del templo, del comité de reina, del concurso de huapango, etcétera.⁶⁶ La fiesta de San Miguel se celebra el día 29 de septiembre. Los preparativos comienzan el 25 de Julio, con los ensayos de las danzas que se llevan a cabo cada sábado y desde el mes de agosto se tocan las campanas todos los días a las ocho de la mañana para recordar a la gente que la fiesta está cerca.⁶⁷ El 27 de septiembre todos los grupos de danzas llegan al templo, se arrodillan frente al Santo y rezan, posteriormente dan una vuelta por todo el interior del templo saludando a todas las imágenes. Los grupos de danza que

⁶⁴ Segre (1987:154-155) menciona otras fiestas como la de la Asunción al cielo del Niño Jesús, la Ascensión, la Virgen de Ocotlán, Santa Rosa de Lima, la Virgen de Guadalupe.

⁶⁵ El mayordomo es el responsable de la imagen y de la fiesta del santo, Castillo anota que “Ser mayordomo.

⁶⁶ Notas de campo. Junio de 2003.

⁶⁷ Entrevista al Sr. Luis Félix, 27 de Julio de 2003. Notas de campo, Agosto de 2003.

participan en la fiesta son: tocotines, voladores, negritos, toritos, quetzales, santiagos y migueles. La víspera de la fiesta hay muchas actividades. Temprano en la mañana se celebran las primeras comuniones, al medio día se celebra una misa, mientras van llegando los grupos de danza. Al terminar la misa se lleva a cabo una procesión corta, alrededor del templo. Delante de la procesión va la imagen de San Miguel.

Después de la procesión se lleva a cabo un acto cívico, presidido por las autoridades municipales y de la Junta Auxiliar y organizado por los maestros y niños de la escuela primaria. En el acto cívico, el número central es la coronación de la “Reina de las artesanías” y sus “princesas”. La reina, es una de las jóvenes de San Miguel, vestida con el traje típico de las mujeres nahuas. En la ceremonia, el presidente municipal, que acude para la ocasión, ciñe a la reina con una corona artesanal. Este es un elemento



Coronación de la reina de las artesanías. Foto NA.

mestizo, tomado de las formas de celebración de la fiesta de Cuetzalan, donde se elige a la “reina del huipil”, con carácter “tradicional”, utilizando elementos como la indumentaria típica. Otro número que se presentó en la ocasión es la danza de los tocotines, interpretada por los niños de la escuela de Ayotzinapan. También se presentó la

“representación” del ritual matrimonial indígena en San Miguel. Los niños representan cómo se llevaba a cabo el rito y la danza del xochipitzahua.⁶⁸ También se presentó la danza de los toritos, de la escuela federal.⁶⁹ El día de la fiesta se celebra la misa de fiesta, los grupos de danzas y la población se concentra en el templo y después de la misa se lleva a cabo la procesión por las principales calles del pueblo.

La participación de los niños y jóvenes en la fiesta es fundamental, pues ellos son los que conforman los grupos de danzantes. Toda la comunidad de una u otra manera participa, ya sea en las comisiones, en la preparación de alimentos, porque tiene un hijo haciendo primera comunión, porque es padrino, etcétera. La fiesta cohesiona a todos los sectores de la comunidad.

Además de la fiesta patronal, cada una de las 32 imágenes del templo tiene su mayordomo, y su fiesta más o menos grande.⁷⁰ Otra de las celebraciones principales de la comunidad es la Fiesta de Todos Santos o la Fiesta de Muertos, que se lleva a cabo a principios del mes de Noviembre. Esta festividad moviliza a toda la comunidad en su preparación y en la celebración misma, reactualiza la cosmovisión a través de las prácticas rituales y reafirma los vínculos que los miembros de la comunidad mantienen con sus ancestros y entre ellos.

Son importantes en la vida de la comunidad las diversas celebraciones del ciclo familiar: boda, bautizo, levantamiento de la cruz⁷¹, entierro, cabo de año⁷², primera comunión, “egreso” de ciclo escolar, etcétera (Félix 2001:124). Estas celebraciones son la

⁶⁸ El acto cívico tenía un carácter de espectáculo. Los niños se disfrazan de adultos indígenas, las niñas llevan un tocado que ya no se utiliza, pero que se luce en estas ocasiones para resaltar un elemento cultural propio de la región, de esta manera “representan” las tradiciones que hubo en la comunidad, que se recuerdan, aunque ya no se practiquen de esa manera. Notas de campo, 28 de Septiembre de 2003

⁶⁹ Notas de campo, Septiembre de 2003.

⁷⁰ “Las fiestas de los 32 santos se celebran de acuerdo a su jerarquía. Una fiesta común consiste en que la víspera se dejan las ceras en el templo, junto con la imagen doméstica. Al día siguiente en la tarde los oficiales del templo llevan las ceras y la imagen del santo hasta la casa del mayordomo.

Allí espera toda la familia. Frente a la puerta se pone un arco de flores donde se detiene la imagen antes de entrar a la casa. Todos los de la casa y los invitados reverencian la imagen con una vela en la mano y tocándola o besándola. Pasan la vela al siguiente, quien hace lo mismo. Cuando todos han hecho esta reverencia, pasa la imagen a la casa y se deposita en el altar familiar.

Los fiscales e invitados se sientan a la mesa. Se sirve primero el café, el aguardiente, luego el mole con tortillas y sigue el aguardiente. Las mujeres permanecen todas en la cocina, echando tortillas.

Los fiscales se retiran después de comer y siguen los de la casa con el festejo”. Notas de campo, Martes 05 de Agosto de 2003, Viernes 27 de junio de 2003

⁷¹ Cuando se va a estrenar una casa, el padrino de “levantamiento” entrega una cruz a los habitantes de la casa la cual estará en el altar familiar.

ocasión para estrechar los vínculos entre los miembros de la comunidad a través del nombramiento de padrinos⁷³. Existen diversas prácticas en torno al compadrazgo y padrino⁷⁴. A través de esta institución se conforman las redes de solidaridad, se contraen ciertos compromisos recíprocos y se identifican los grupos dentro de la comunidad. El sistema de compadrazgo refuerza la organización comunitaria al reforzar las redes sociales al interior de la comunidad, puesto que el compadrazgo involucra no sólo a los compadres y ahijados sino a las familias extendidas de ambos. Por otra parte, esta institución tiene un papel importante en la producción, la solidaridad social y el cumplimiento de las mayordomías (Masferrer 1984: 25-29).

Se puede decir que la vida es “comunitaria” en cuanto gira en torno a los acontecimientos de la comunidad: las festividades religiosas, cívicas, el ciclo agrícola, la

⁷² El primer aniversario de la muerte de un familiar.

⁷³ La pareja de novios nombra a los padrinos de matrimonio, a ellos también se les invita a ser padrino de bautismo del primer hijo de la pareja. Además de los padrinos de los actos religiosos, también se nombran padrinos cuando los niños terminan el preescolar, la primaria, la secundaria, la preparatoria. Entrevista al Sr. Luis Félix, 27 de Julio de 2003.

Este hecho, como lo analizamos adelante, nos muestra que la escuela, se ha integrado en la vida ritual de la comunidad.

⁷⁴ Una de las prácticas importantes en torno al padrino es la “entrega” del ahijado. Los padrinos, después de la ceremonia o días después, se llevan al ahijado a su casa, lo visten (con la ropa nueva que le compraron) y lo van a entregar a los papás, llevando copal y velas. Cuando el padrino es de bautizo deben entrar con las velas encendidas para que los papás reciban al niño y a la luz. Si es de primaria, se entra a la casa con las velas apagadas y se las enciende en el altar familiar. Notas de campo, Miércoles 06 de Agosto de 2003.

El ritual de la entrega del ahijado. El día de la entrega, el ahijado llegó temprano en la casa del padrino. Lo vistieron con ropa nueva de pies a cabeza y además llevaba un regalo. Se dirigieron a la casa del ahijado los padrinos, sus familiares y el ahijado. La madrina, llevaba dos velas y el copal. Al llegar a la casa, los papás del niño, que esperaban en la puerta, saludaron al niño y a los padrinos con copal, luego todos pasaron a la casa y nuevamente pusieron copal en la brasa. El padrino dirigió unas palabras a los papás del niño, luego habló la madrina y el papá del niño. Luego encendieron las velas y pasaron copal por delante del altar.

Los invitados tomaron asiento. Además de los padrinos, estaban presentes los familiares del niño, sus tíos y sus cuatro abuelitos. Igual que en las otras ocasiones, sirvieron primero café, luego el padrino recibió una botella de aguardiente que debía repartir entre todos. Luego sirvieron el mole con pollo y a los padrinos les dieron guajolote. A la mitad de la comida sale de la cocina la señora de la casa y dice “coman” o “sírvanse” y todos agradecen. Después de la comida vino una larga la plática, acompañada con aguardiente. En ningún momento se utiliza el español, en todo momento se habla el náhuatl. La única excepción fue el caso de dos parientes de los padrinos, que son maestras y que platicaban entre ellas en español. Esto muestra que las maestras prefieren el español incluso en su ámbito doméstico.

Se nombran padrinos desde el preescolar. Además de la fiesta en la escuela, se tiene la “entrega” de los ahijados en la casa de los papás. Es un gasto para ambos, porque el padrino compra ropa para el ahijado y lo viste y le da un regalo, y los papás deben dar la comida y la bebida. Notas de campo, Sábado 09 de Agosto de 2003.

participación en proyectos, la preparación de la fiesta, y son las redes de parentesco natural y ritual las que dan la dinámica a las relaciones sociales.⁷⁵

Sin embargo, muchos jóvenes deben salir a las ciudades a trabajar. Esta experiencia resulta particularmente conflictiva, puesto que al volver a la comunidad traen costumbres y prácticas propias de la ciudad que no siempre son bien vistas en la comunidad.⁷⁶ Además, la relativa independencia económica que adquieren al trabajar en la ciudad, hace que los padres pierdan el control sobre ellos, con lo que los problemas de abuso de alcohol se hacen más frecuentes entre los jóvenes.⁷⁷

La lengua náhuatl goza de gran vitalidad en las comunidades del Municipio. El 98,2 % utilizan la lengua náhuatl para comunicarse, sólo un 1.8 % utilizan predominantemente el español. El 13 % de la población prefiere el español, siendo su lengua materna el náhuatl. La mayoría de la gente que usa predominantemente el español siendo su lengua materna el náhuatl son los maestros o personas que tienen patrones culturales foráneos, aunque sean de la comunidad. El español ha significado poder económico y político para ese grupo. Un 66% de la población usan las dos lenguas en distintos contextos (Castillo 2004:113-133; Chávez 2001a:180-181).



Procesión de San Miguel. Foto NA.

La lengua náhuatl se utiliza predominantemente en la familia, en el trabajo en el campo, en las prácticas religiosas y curativas. En la política se utilizan alternadamente ambas lenguas, en las reuniones de comunidad o de las organizaciones se utiliza

⁷⁵ Notas de campo. Sábado 09 de Agosto de 2003

⁷⁶ Muchos jóvenes salen a trabajar temporalmente a la ciudad y se vuelven “cholos”, traen ropa de moda, perforaciones, etcétera y ya no participan de las actividades productivas propias de la comunidad, como la agricultura. Además algunos vuelven con algo de dinero, lo cual les da poder para imponer las costumbres de la ciudad. Notas de campo. Sábado 26 de Julio de 2003.

⁷⁷ Entrevista con Alejandro Guzmán, 27 de Julio de 2003.

predominantemente la lengua indígena, en el desempeño de los cargos religiosos se la utiliza siempre, en los actos cívicos y en la relación con las autoridades de la cabecera municipal se utiliza el español. En las escuelas primarias que no pertenecen al sistema de educación indígena se utiliza siempre el español. En la región, la radio del INI que transmite programas en náhuatl y en totonaco ha hecho que la lengua indígena cobre vitalidad. El uso de la lengua indígena, aunque sea mínimo, en el sistema de educación, ha hecho que de alguna manera disminuya la estigmatización sobre la misma. La labor del Taller de tradición oral⁷⁸ ha impulsado la escritura de la lengua a través de la recopilación de narraciones, de la historia oral de la comunidad y de la publicación de folletos bilingües de cuentos (Castillo 2004:117-133; Chávez 2001a:185; Taller de tradición oral del CEPEC 1988).

III.2.5. Familia y educación de los niños

En este subtítulo entendemos por educación las prácticas de socialización y formación que se realizan en la familia y la comunidad a fin de comprender mejor el contexto social en el que se lleva a cabo la educación escolarizada. Este tema lo desarrollamos brevemente, no porque carezca de importancia, sino porque sería objeto de un estudio específico más amplio.

En cuanto a la familia, las parejas se constituyen a temprana edad. La escolarización en los niveles de secundaria y bachillerato ha producido que se retrase el ingreso al mercado laboral, así como la formación de la familia.⁷⁹ En la misma el hombre es quien toma las decisiones e imparte las órdenes. El hombre es quien se encarga de llevar el sustento familiar. Las mujeres se mantienen sobre todo en el espacio doméstico, son las encargadas de la preparación de los alimentos, y de los quehaceres de la casa. También las mujeres colaboran en determinados momentos de la producción agrícola, como el corte del café, la cosecha del maíz o la limpia del frijol, cuando la familia cuenta con estos cultivos (Félix 2001:116). Son menos las que migran, pues si se casan y tienen hijos es el hombre el que se va a la ciudad a trabajar por temporadas. En cambio, para los

⁷⁸ Para mayores referencias ver apartado sobre PRADE, en el apartado 3.3.

⁷⁹ “Antes se casaban jóvenes, a los 15 los hombres y las mujeres a los 13 o 14. Ahora ya se casan a los 20 más o menos y ya no por imposición de los padres, los jóvenes eligen su pareja”. Entrevista a Luis Félix, 27 de Julio de 2003

hombres y los jóvenes está reservado el espacio público, la cancha de básquet, la calle. A las mujeres jóvenes sólo se las ve en la calle cuando van a moler el maíz para el nixtamal. A las mujeres mayores se les ve de camino a Cuetzalan, cuando es día de mercado, los jueves y domingos. Uno de los problemas familiares más graves y frecuentes es el maltrato a la mujer debido al abuso del alcohol de parte de los hombres.⁸⁰



Danza de los Migueles, Tzinacapan. Foto NA.

La organización familiar es vertical, el hombre da las órdenes y la mujer y los hijos deben obedecer. Debido a que en muchos casos los jefes de familia deben migrar a las ciudades, la mujer y los hijos quedan al cuidado de la familia extensa, los abuelos, tíos, etcétera. En estas circunstancias, son los hermanos mayores los que asumen muchas

⁸⁰ El abuso del alcohol y el maltrato a la mujer son los problemas más frecuentes tanto en San Miguel como en el resto del municipio. En este caso la autoridad no puede intervenir porque no es un caso “de oficio”, sino que se necesita que se siente una denuncia para poder hacerlo y es muy difícil que una mujer pueda poner una denuncia por el maltrato físico de su marido.

responsabilidades familiares, especialmente en lo que se refiere a la atención y cuidado de los hermanos pequeños.

Los dos ámbitos más importantes de la formación del niño son las actividades productivas de la familia y en el ciclo festivo familiar y comunitario. Mena, Muñoz y Ruiz afirman que “la socialización del niño indígena se inicia en el seno familiar. Desde sus primeros años empieza a socializarse con sus hermanos, grandes y pequeños, abuelos, tíos, primos. En las decisiones de hábitos y conductas del niño influyen patrones culturales establecidos en la familia” (Mena, Muñoz y Ruiz 2000:69). Considero esta afirmación adecuada, no sólo para el niño indígena, sino porque normalmente la socialización se inicia en la familia. Sin embargo, es necesario hacer hincapié en que en el caso de los niños indígenas, además de la familia, la comunidad es el ámbito privilegiado de socialización, por la posibilidad que tiene el niño cuando su edad le permite mayor autonomía de participar activamente en distintos ámbitos comunitarios, como son las fiestas y rituales. A diferencia de la educación escolarizada, la formación de los niños no tiene en la comunidad un espacio y un tiempo restringidos. El niño aprende haciendo, participando, colaborando, trabajando, interactuando. En todos los ámbitos de su vida, el niño normalmente es socializado en la lengua náhuatl, pues los adultos utilizan predominantemente la lengua indígena en la casa, en la milpa, en la fiesta, en la calle, en la asamblea, prácticamente en todos los ámbitos al interior de la comunidad.

Desde muy pequeños los niños participan en el trabajo doméstico del grupo familiar. La mamá, la abuela, las tías son en primer instancia con quienes el niño aprende a realizar algunas tareas, como el acarreo de agua, la recolección y acarreo de leña (importantísimo para la familia), el cuidado y alimentación de los animales domésticos. Los adultos procuran la participación de los niños en estas actividades desde que empiezan a caminar y a hablar⁸¹. A medida que van creciendo los niños participan en otras actividades, especialmente importante es su colaboración en el corte de café y la pizca del maíz. En las familias normalmente no se castiga físicamente a los niños (con golpes). Cuando el niño merece algún castigo por una travesura, el papá o la mamá lo mandan “al rancho”⁸² a traer leña, el cual a veces está alejado de la casa y los niños tienen

⁸¹ Notas de campo. Febrero 2003 y Febrero 2004.

⁸² Se refiere al terreno de cultivo de la familia.

que caminar mucho cargados de leña⁸³, pero este tipo de castigo no supone violencia ni agresión, sino una forma amable pero firme de corregir a los niños. La interacción con muchos miembros de la familia es importante. En algunos casos pude observar que los niños no permanecen siempre con sus padres, pueden ir a pasar unos días con la abuelita o con los tíos para colaborar en trabajos domésticos o agrícolas. Esto les permite interactuar con amigos, primos, tíos, abuelos, con mucha libertad e independencia. Otro ámbito en el que los niños participan activamente es el festivo religioso. Los niños están presentes y participan cuando en su casa se celebra a algún santo, en los muchos rituales domésticos y agrícolas, en las fiestas familiares como el levantamiento de cruz, los bautizos, matrimonios, etcétera. Tomemos en cuenta que el altar familiar es el centro de la casa, el lugar más importante. Los niños no solo miran, sino participan. Por ejemplo, cuando se celebra a algún santo en la casa, los mayordomos traen la imagen que ha permanecido en el templo el día anterior, en la puerta de la casa, todos los miembros de la casa hacen una reverencia con copal, haciendo la señal de la cruz, etcétera. En este momento los niños hacen esta reverencia e incluso los bebés o niños chiquitos son llevados ante la imagen y la mamá les ayuda a realizarla⁸⁴

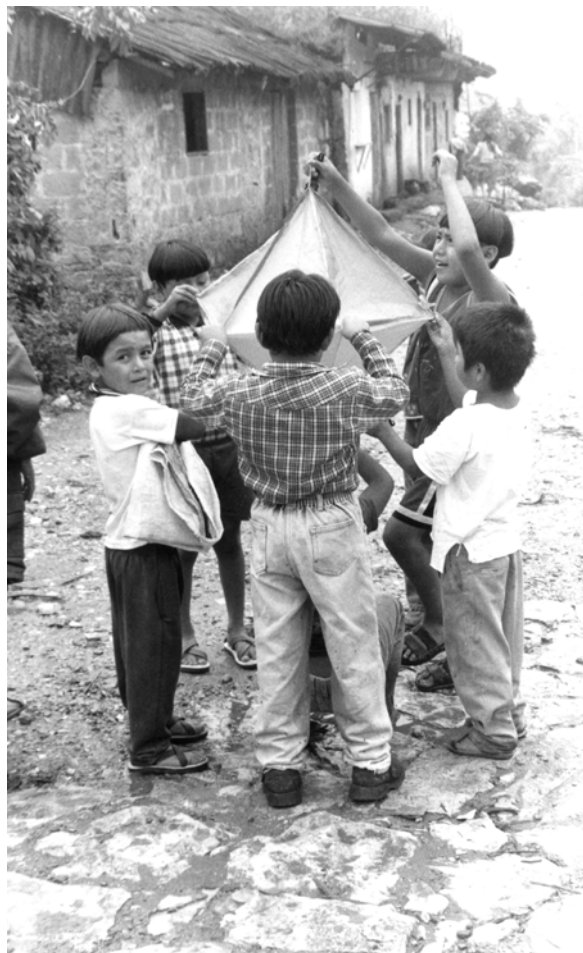
Una de las condiciones fundamentales del desarrollo de los niños en el caso de Cuetzalan, es que en la comunidad gozan de seguridad, lo cual les permite una gran libertad de movimiento, especialmente a los varones. Los niños casi nunca permanecen en casa, siempre están en el rancho, con otros familiares o con sus compañeros de juegos. De esta manera tienen la posibilidad de participar en las actividades de la comunidad. Como lo dijimos, los niños son el alma de las danzas, sin su participación no podrían llevarse a cabo. Desde el mes de Julio los niños y jóvenes participan en los ensayos de danzas, los días de fiesta atienden a participan todos los días danzando, van a la casa del mayordomo a comer, siguen danzando, etcétera.

Es admirable el gran margen de autonomía que tienen los niños, puesto que participan libre y autónomamente en estas actividades comunitarias, se organizan entre ellos, se relacionan con los mayordomos para los ensayos, buscan la manera de conseguir

⁸³ Notas de campo. Febrero 2004.

⁸⁴ Notas de campo. Febrero, Julio 2003.

sus trajes (se los prestan, o el mayordomo les ayuda a conseguirlos), etcétera⁸⁵. Los padres de los niños prácticamente no intervienen, ellos están desarrollando sus propias actividades en la fiesta.



Elaboración de un globo de papel. Fiesta de Muertos. Tzinacaban. Foto NA.

Otro ejemplo, en el día de muertos es tradición confeccionar globos aerostáticos hechos de papel. Los niños, jóvenes y señores de la comunidad forman grupos para realizarlo. Los jóvenes y adultos confeccionan globos espectaculares (de 50 a 120 pliegos de papel), y los niños hacen globos medianos y pequeños (de 4 pliegos). Para realizar esta actividad se juntan los grupos de niños y consiguen el papel, el pegamento, confeccionan los globos, el mechero y los hacen volar, aprenden a confeccionarlos unos de otros, de los más grandes, o de los adultos, se procuran los materiales, en algunos casos el globo se

⁸⁵ Esto contrasta, por ejemplo con la organización de los bailables escolares, en los que no se da tanto margen de autonomía a los niños, sino que es el maestro el que debe coordinar los ensayos, son los

quema antes de elevarse y tienen que buscar la forma de hacer otro... todo esto implica trabajo en equipo, desarrollar habilidades para organizarse, realizar el globo, etcétera; implica también que los niños se sientan parte de las tradiciones y actividades de la comunidad, las asumen como propias, las viven y las reproducen. La comunidad es más que un conjunto de vecinos, es un grupo que comparte celebraciones, costumbres, lengua, trabajo y también los graves problemas que afectan a las familias, que a pesar de los conflictos, en determinados momentos renuevan sus vínculos de solidaridad y reafirman la identidad de pertenencia de sus miembros. Todas estas experiencias le permiten al niño un proceso de socialización familiar y comunitario, configuran su identidad, su pertenencia a un grupo en el cual el niño aprende a interactuar, aprender a trabajar, aprender a vivir en comunidad y a reproducir la forma de vida que la constituye.

La educación escolarizada normalmente (y lamentablemente) parte de considerar a un niño como *tabula rasa*, y no aprovecha estas grandes habilidades y conocimientos que trae a la escuela⁸⁶. En el mejor de los casos, se les pide a los niños que describan las costumbres de la comunidad, que dibujen tal o cual tradición de la comunidad. Sin embargo, los niños traen a la escuela toda una experiencia de trabajo doméstico, agrícola, de formación en la responsabilidad y en el trabajo, de capacidad de trabajo en equipo, de capacidad de interactuar con otros niños o con adultos, etcétera. Todas estas habilidades muchas veces no se saben aprovechar en la escuela, porque existe más la preocupación de cumplir con los contenidos escolares y con los rituales nacionalistas.

Otro ámbito de formación de los jóvenes que es fundamental en la comunidad es el sistema de cargos cívico religiosos (Canedo 2003:141-142 :158-159). Isauro Chávez describe el proceso de formación de los jóvenes de esta manera:

La formación en la comunidad sigue un proceso. Es esencial aprender a obedecer. Y lo siguiente es aprender a coordinar. Tiene dos niveles. Coordinar obedeciendo y otro es coordinar totalmente en cargos ejecutores. Se sigue un proceso, se debe pasar por todas las instancias para aprender a

papás los que tienen que comprar los trajes, etcétera.

⁸⁶ En este sentido, el niño que vive en la comunidad tiene experiencias sumamente enriquecedoras como el trabajo, la interacción constante con la familia extensa, etcétera, que posiblemente en otros ámbitos no son posibles. Pensemos en los niños que viven en los departamentos de las ciudades, cuyo principal medio de socialización es la televisión, que no participa ni siquiera en las actividades domésticas, que no tiene posibilidad de interactuar con la familia extensa, etcétera.

*dirigir una comunidad, con una formación propia de la comunidad que implica ritos, creencias, experiencia.*⁸⁷

Es fundamental que el joven aprenda a obedecer, este es uno de los valores que se inculca a los niños, deben obedecer a los padres. Posteriormente, a los jóvenes que empiezan a participar en la vida comunitaria, lo que deben aprender en primera instancia es a obedecer, aprender a trabajar en equipo, pero en una primera instancia, obedeciendo. De esta manera el sujeto será capaz de asumir cargos que implican mayor responsabilidad, cargos que implican dirigir o coordinar a la comunidad. Aprender a coordinar, a participar, y a mandar, requiere ciertos valores, como el de la obediencia, que no se aprenden sino en las mismas actividades de participación en la comunidad.

III.3. Las instituciones educativas del Municipio

En esta sección describiremos las distintas instituciones educativas que trabajan en el municipio, haciendo énfasis en las que tienen incidencia en la Junta Auxiliar de San Miguel Tzinacapan. La institución coordinadora de la educación en Cuetzalan es la Sub Coordinación de Desarrollo educativo 14 (SUBCORDE 14), perteneciente a la Coordinación 14, con sede en Zacapoaxtla.⁸⁸ De la SUBCORDE 14 dependen los preescolares, las escuelas primarias indígenas y no indígenas, las secundarias y telesecundarias y los bachilleratos.⁸⁹

EL PREESCOLAR

En el municipio de Cuetzalan funcionan 42 preescolares, todos pertenecientes al sistema de educación indígena. En 2002 se registraron 1.886 niños inscritos en los preescolares.⁹⁰ En la Junta Auxiliar San Miguel Tzinacapan funcionan cinco preescolares indígenas, que atienden a un total de 220 niños.

Según las maestras del preescolar “Niños Héroes” de San Miguel, el objetivo de este ciclo es desarrollar las habilidades del niño al máximo. El método que se emplea en los preescolares consiste en la elaboración y desarrollo de proyectos educativos. Los

⁸⁷ Entrevista a Isauro Chávez, miembro de la comunidad de San Miguel y director de la radio del INI. 1 de julio de 2003

⁸⁸ El Estado de Puebla está dividido en 19 Coordinaciones educativas.

⁸⁹ Notas de campo. 14 de Febrero de 2002.

temas de los proyectos se relacionan con las vivencias de los niños en la comunidad. La lengua de enseñanza es el náhuatl, aunque se les enseñan algunas palabras y frases en español para que los niños se vayan familiarizando con la lengua que se utiliza en la primaria (Albañil et.al 2001:56-59).⁹¹

Uno de los problemas más recurrentes en las escuelas de educación preescolar es que la asistencia de los niños es muy irregular. En muchos casos se debe a que los niños viven lejos y en días de lluvia es difícil que puedan desplazarse hasta la escuela.

Cabe anotar que a partir del año 2005 será obligatorio cursar los tres años de preescolar para ingresar a primaria, por lo que ahora se está procurando *concientizar* a los padres para que inscriban a sus niños pequeños al preescolar. La obligatoriedad de los tres años del preescolar será posiblemente difícil de implementar por el gasto que representa para los padres de familia, porque se deben hacer cooperaciones, dar faenas, etcétera. Es por eso que en las familias se prioriza la educación primaria.⁹²

EDUCACIÓN PRIMARIA

En el municipio de Cuetzalan encontramos dos sistemas de educación primaria: las primarias de Educación Indígena y las primarias que no son de educación indígena, llamadas coloquialmente primarias de “educación formal” tanto por maestros y autoridades educativas, para distinguir las de las primarias indígenas. En algunos casos también se denominan escuelas “federales”. Ambos apelativos dan lugar a confusiones, puesto que las escuelas indígenas, en rigor son “formales” y “federales”.

El término “escuela federal” en sentido estricto se utiliza, para distinguir a las escuelas que dependen del gobierno federal de las que dependen del gobierno estatal. Las escuelas de educación indígena, al depender del gobierno federal, son también escuelas “federales”. Cabe aclarar además que en el municipio no existen escuelas primarias estatales. El apelativo “formal” para distinguir a las escuelas que no son indígenas, puede insinuar el carácter “informal” o “alternativo” de las escuelas de educación indígena, pero sobre todo denota la supuesta “superioridad” de aquéllas sobre éstas.

⁹⁰ Fuente. Información estadística de la Subsección de la Coordinación de Desarrollo Educativo 14, Cuetzalan. 2003.

⁹¹ Entrevista conjunta a las maestras del preescolar Niños Héroes, 08 de Agosto de 2003.

⁹² Notas de campo, Agosto de 2003.

A falta de un término mejor, retomaremos el término utilizado por la SEP y denominaremos a las escuelas primarias que no pertenecen a la educación indígena como *regulares*⁹³ (aunque el mismo puede connotar la “irregularidad” de las escuelas indígenas)

En el municipio funcionan 71 escuelas de educación primaria, de las cuales 33 pertenecen al sistema de educación indígena y 38 son *regulares*. En la gestión 2002-2003 se registraron 6.249 alumnos en las escuelas primarias. Del total de inscritos, 40.4 % asisten a escuelas indígenas y 59.6 % asisten a escuelas *regulares*.

	No. de escuelas		No. de alumnos		No. de docentes	
Escuelas indígenas	33	46.4 %	2.529	40.4 %	106	35.5%
Escuelas no indígenas	38	53.6 %	3.720	59.6 %	191	64.5 %
Totales	71		6.249		298	

Tabla 1. Estadísticas de escuelas primarias indígenas y *regulares*, gestión 2002-2003.
Fuente: SUBCORDE 14, Municipio de Cuetzalan del Progreso.

En dos comunidades del municipio se encuentran albergues del INI. En los albergues, los niños que asisten a la primaria y que viven lejos reciben alojamiento y comida, además del apoyo con los trabajos de la escuela de las personas encargadas.⁹⁴

En la Junta Auxiliar de Tzinacapan se cuenta con un total de 9 escuelas, de las cuales 5 son de educación indígena. El total de alumnos registrados durante la gestión 2002-2003 fue de 1.041 niños, de los cuales 24,1 % asisten a escuelas indígenas y 75,9 % asisten a escuelas no indígenas.

⁹³ Este término figura en el *Programa nacional de educación 2001-2006* (Secretaría de Educación Pública 2001a:134-135).

⁹⁴ El caso de los albergues también merecería un estudio más largo, en las pocas ocasiones en que me tocó visitarlos pude detectar algunos problemas graves, como el ausentismo de los encargados y la falta de personal adecuado para la atención de los niños. Por ejemplo, uno de los jóvenes de CONAFE, un muchacho de 17 o 18 años, en muchas ocasiones tiene que quedarse a cargo de los niños del albergue, el mismo no habla náhuatl, no sé si los encargados del albergue son bilingües porque no pude entrevistarme con ellos. Transcribo parte de las notas de campo que ilustra esta situación: “Me dirigí al albergue, allí busqué a la responsable, quien tampoco se encontraba. A cargo de los niños estaban las señoras que ayudan en la cocina y un joven que trabaja de parte del CONAFE, quien me dio información sobre el albergue. Cuando llegué, el joven intentaba que los niños se formen por “pelotones”. Después de intentar en vano que los niños le hagan caso, llamó a la lista. Apenas estaban entre 35 a 40 de 75 a 80 niños que deberían estar en el albergue... Las niñas y los niños pequeños duermen en el comedor y el resto en un solo dormitorio, porque hace tres años se quemaron los dormitorios y recién están construyendo los nuevos”. Notas de campo, Febrero de 2003.

	No. de escuelas		No. de alumnos	
	Escuelas indígenas	5	55,5 %	251
Escuelas no indígenas	4	44,5 %	790	75,9 %
Totales	9		1.041	

Tabla 2. Estadísticas de escuelas primarias indígenas y no indígenas, gestión 2002-2003. Tzinacapan. Fuente: SUBCORDE 14, Municipio de Cuetzalan del Progreso.

Las estadísticas plantean, como lo veremos adelante, un serio problema en la educación de la zona, puesto que las escuelas *regulares* albergan a la mayoría de la población escolar y en este sistema no se plantea siquiera el tema de la especificidad cultural de los niños que asisten a las mismas.

La escuela primaria en San Miguel tiene una larga tradición. La enseñanza primaria se inició en 1920, con un solo maestro a cargo de 23 alumnos. El maestro, en ese tiempo era pagado por la comunidad y las clases se pasaban en algunas casas particulares. En 1929 se inicia la escuela de niñas con 31 alumnas. Las clases ya se tienen en locales propios para las dos escuelas, y pasan a formar parte del sistema de educación oficial obligatoria. En 1941 se forma el primer Comité Pro-Educación y se inician los trabajos para la construcción del Palacio-Escuela. En 1948 llega al pueblo el profesor Raúl Isidro Burgos, jefe de la Misión Cultural Rural, quien trajo una función de cine sonoro que duró cuatro días. El 29 de Septiembre de 1949 se inaugura el Palacio-escuela. La primaria funcionó en este edificio por más de 25 años y actualmente sigue siendo el palacio de la Junta auxiliar. Desde 1952 empezó a funcionar como primaria completa. En 1974 hicieron las gestiones para la construcción del actual edificio donde funciona la escuela primaria “Raúl Isidro Burgos” (Vázquez 2001:161-173).

Trataremos a profundidad el tema de la primaria en el capítulo siguiente, por lo que en este acápite sólo proporcionamos los datos generales.

SECUNDARIAS

En el municipio funcionan 33 establecimientos de educación secundaria, de los cuales 30 pertenecen al sistema de telesecundarias y se encuentran en las comunidades. En las telesecundarias se registraron en la gestión 2002-2003 un total de 2.669 alumnos.

En la cabecera municipal funcionan otros dos establecimientos, siendo el más importante la Secundaria General que tuvo 571 estudiantes registrados en la gestión 2002-2003. El Instituto Patria, que es particular cuenta con 30 estudiantes. Además en una de las comunidades funciona una secundaria técnica, con 72 estudiantes.

SECUNDARIAS	No. de escuelas		No. de alumnos		No. de docentes	
Telesecundarias	30	91 %	2.669	80 %	118	75 %
Secundaria General	1	3 %	571	17 %	29	18 %
Secundaria Técnica	1	3 %	72	2 %	5	3 %
Secundaria particular	1	3 %	30	1 %	6	4 %
Totales	33		3.342		158	

Tabla 3. Estadísticas de escuelas secundarias, gestión 2002-2003. SUBCORDE 14, Cuetzalan.

Fuente: SUBCORDE 14, Municipio de Cuetzalan del Progreso.

El sistema de telesecundaria consiste en que las clases son transmitidas por televisión vía satélite. En cada establecimiento se cuenta con una antena que capta la señal y en cada aula se tiene un televisor del cual los estudiantes deben seguir la clase. Además cada estudiante cuenta con libro de “conceptos básicos” y una “guía didáctica”. Cada grupo tiene un maestro para las once materias. Los periodos de clase son de 50 minutos. Una parte del periodo se debe dedicar a atender la clase transmitida y otra a las aclaraciones que pueda hacer el maestro.

El sistema de telesecundarias hace posible que los jóvenes de las comunidades puedan acceder a este nivel. Sin embargo, en las visitas a distintas telesecundarias pudimos detectar algunos problemas. El primero es la inadecuación de los contenidos y de las prácticas escolares. Las transmisiones y los textos están elaborados sin tomar en cuenta las particularidades socioeconómicas de los jóvenes y mucho menos la especificidad cultural y lingüística de la región. Muestra de esto también es el uso obligatorio de uniformes. Los jóvenes nahuas y campesinos, en la telesecundaria se ven obligados a llevar una indumentaria propia de la cultura mestiza urbana. A esto se le

suman los innumerables rituales cívicos. Otro problema es de tipo administrativo logístico. El método está planteado para que los alumnos reciban una educación fundamentalmente en base a las transmisiones televisivas. Esto implica que en la escuela haya cierto rigor en los horarios y en la planeación de actividades. Sin embargo, en muchos casos pude constatar que los alumnos normalmente no atienden a las transmisiones por diversas razones y se limitan a llenar o responder como pueden las preguntas de la guía didáctica.⁹⁵ Si bien es cierto que los programas de becas mantienen a los alumnos dentro de la escuela, la calidad de la educación que reciben no es la mejor.

En San Miguel Tzinacapan se encuentra la Telesecundaria Tetsijtsilin, la cual se distingue porque a lo largo de su historia ha desarrollado diversas experiencias pedagógicas relacionadas con la producción agropecuaria y con la cultura náhuatl (Domingo y Morales 2001:91-93). A Tetsijtsilin asisten 220 jóvenes, que en su mayoría son de San Miguel, aunque también hay jóvenes provenientes de comunidades como Ayotzinapan, Tonalix y Xaltipan.

La Telesecundaria Tetsijtsilin fue fundada en tiempos en que PRADE⁹⁶ desarrollaba diversos proyectos en la comunidad. Es por eso que tiene una trayectoria de más de veinte años. Actualmente se distingue por los proyectos productivos que son ejecutados y administrados por algunos egresados (Gorostiza 2001:101-103). Estos proyectos al mismo tiempo sirven como talleres de enseñanza para los alumnos. Los talleres con que se cuenta son la producción de papel reciclado, la confección de mariposas móviles y el de procesado de café.⁹⁷

⁹⁵ En muy pocas ocasiones los alumnos atienden regularmente a las transmisiones. Sólo para ilustrar la situación educativa mencionaré algunas observaciones hechas en diversas telesecundarias del municipio. En una de ellas el equipo de recepción de señal llevaba más de un año sin funcionar y nadie se preocupaba por solucionar el problema. En otra, en la hora de las clases los alumnos estaban ensayando marchas, en otra escuela estaban haciendo limpieza de las aulas y deportes. En otra ocasión, a la hora que empezaban las transmisiones los alumnos todavía no ingresaban a las aulas porque los maestros estaban controlando en la puerta que todos entren con el uniforme obligatorio. En otra ocasión los maestros tenían reunión, así que pusieron una película que se podía ver en todas las aulas hasta el final de la hora de clases. En otra ocasión, los maestros se fueron a desayunar a la hora del recreo y volvieron media hora más tarde, cuando ya habían empezado las transmisiones, etcétera, etcétera. Notas de campo. Febrero de 2003, Junio de 2003, Febrero de 2004.

⁹⁶ El trabajo que el Proyecto de Animación y Desarrollo A.C. (PRADE) realizó en Tzinacapan, es desarrollado más adelante.

⁹⁷ Entrevista al prof. Arturo Domingo Trinidad, 25 de Junio de 2003. Notas de campo. Junio de 2003.

Otra característica importante de Tetsijtsilin es que se imparte una clase de náhuatl. No se les prohíbe a los alumnos hablar su lengua, como se hace en algunas telesecundarias, al contrario, se les incentiva a seguir cultivándola a través de las clases de náhuatl. Además no se impone el uniforme citadino, antes bien, los lunes las niñas deben asistir a los honores a la bandera con la indumentaria regional. Tetsijtsilin es apreciada por la comunidad porque inculca en los jóvenes la valoración de la cultura y la lengua de la comunidad.⁹⁸



Vista de Tzinacapan. Foto NA.

A pesar de contar con la Telesecundaria, muchos jóvenes de la comunidad prefieren asistir a la Secundaria General. Diariamente más de 60 jóvenes se desplazan a la cabecera municipal para asistir a la secundaria. Esta preferencia se debe a que algunos padres de familia y estudiantes consideran que la enseñanza en la cabecera es mejor que en la telesecundaria, o porque identifican a la Tetsijtsilin como una telesecundaria indígena o campesina, y los jóvenes prefieren una secundaria que les permita un mejor

⁹⁸ Entrevista al Sr. Miguel Ponce, 1 de Julio de 2003.

acceso a la cultura y lengua mestizas. Generalmente quienes asisten a la secundaria general provienen de familias con mejores ingresos.⁹⁹

EL BACHILLERATO

En el municipio de Cuetzalan se han logrado grandes avances en los últimos diez años en cuanto a cobertura de los bachilleratos. Si bien en cinco de las ocho Juntas Auxiliares del municipio se cuenta con bachilleratos, después de la secundaria muchos jóvenes dejan los estudios por falta de recursos económicos.¹⁰⁰ Por otra parte, la mayor parte de los alumnos que estudian el bachillerato está concentrada en la cabecera municipal, en el CBTIS242¹⁰¹ y en el bachillerato “G. Díaz Ordaz” que es de cooperación. En las comunidades muy pocos jóvenes asisten a los bachilleratos, los cuales tienen distintas modalidades. En Pepexta se cuenta con un “Bachillerato en desarrollo comunitario” y en Xiloxochico con un “Bachillerato a distancia”. En San Andrés Tzicuilan se cuenta con una preparatoria. En Zacatipan funciona un Bachillerato General, que no tiene local propio, los alumnos pasan clases en parte en la presidencia auxiliar y en parte en una casa prestada. Yancuitalpan y Reyeshogpan cuentan con bachilleratos un poco más numerosos. También en Cuetzalan funciona un bachillerato particular, el “Instituto Patria”.

BACHILLERATOS		No. de alumnos		No. de docentes	
CBTIS 242	Cuetzalan. Técnico.	445	38,7 %	17	35,4 %
Bach. “Díaz Ordaz”	Cuetzalan. De cooperación.	261	22,7 %	13	27,1 %
Pepexta	Bach. Desarrollo comunitario	50	4,3 %	2	4,2 %
Xiloxochico	Bachillerato a distancia.	50	4,3 %	2	4,2 %
Zacatipan		55	4,8 %	3	6,3 %
Yancuitalpan		180	15,6 %	7	14,6 %
Reyeshogpan		110	9,6 %	4	8,3 %
Totales		1.151		48	

Tabla 4. Estadísticas de bachilleratos, gestión 2002-2003. SUBCORDE 14, Cuetzalan.

Fuente: SUBCORDE 14, Municipio de Cuetzalan del Progreso.

⁹⁹ Notas de campo. Junio de 2003.

¹⁰⁰ Entrevista Prof. Humberto Cruz, 17 de Febrero de 2003.

¹⁰¹ Bachillerato industrial técnico y de servicios.

Como se puede apreciar en la tabla 4, más del 60 % de los inscritos en bachilleratos están concentrados en los dos establecimientos de la cabecera municipal. En el caso de los jóvenes de San Miguel, unos 50 estudiantes asisten al CEBTIS 242 y unos 25 más asisten al “G. Díaz Ordaz”, que funciona en el turno de la tarde.

Por el número de alumnos que alberga, el CEBTIS es el bachillerato más importante del municipio. Cuenta con dos especialidades técnicas que son técnico en administración y técnico en computación. Los estudiantes deben pagar \$500 al semestre.¹⁰² De esta manera, este bachillerato es inaccesible para la mayoría de los jóvenes indígenas.

Otro de los problemas que enfrentan los maestros de los bachilleratos es el nivel académico con el que llegan los jóvenes. Por los problemas que se presentan en el nivel primario y en secundaria, los jóvenes llegan con muchos retrasos en el aprendizaje, lo cual hace más complejo el trabajo en las aulas.¹⁰³

En San Miguel Tzinacapan no se cuenta con un bachillerato, y muchos jóvenes se quedan sin estudiar porque no pueden costearse los pasajes para acudir diariamente a la cabecera municipal y menos las aportaciones que se exigen en CEBTIS. Las autoridades de la Junta Auxiliar están haciendo las gestiones para el funcionamiento de un bachillerato, sin embargo no consiguieron el respaldo económico de la comunidad para comprar el terreno donde se construirá el mismo, por lo que el proyecto fue temporalmente aplazado.

CONAFE

Una de las instituciones más importantes que trabaja en el ámbito de la educación en el municipio es el Consejo nacional de Fomento Educativo (CONAFE). En el municipio de Cuetzalan funcionan en este sistema 28 preescolares, 16 primarias y dos telesecundarias. Se atienden 53 comunidades, en 35 de las cuales se aplica el Proyecto de Atención Educativa a Población Indígena (PAEPI).¹⁰⁴

El propósito de CONAFE es llevar la educación donde no hay escuelas, en las comunidades más aisladas y marginadas. Trabaja con un mínimo de 5 alumnos y un máximo de 24 alumnos. Los maestros que envía a estas escuelas son jóvenes egresados de

¹⁰² Entrevista a Emanuel Flores, director CEBTIS 242, 28 de julio de 2003.

¹⁰³ Entrevista a Alfonso Hernández, 27 de julio de 2003.

secundaria o bachillerato, quienes reciben una capacitación intensiva de tres meses y luego son enviados a trabajar como “instructores comunitarios” de las escuelas de CONAFE. A cambio de sus servicios, los jóvenes reciben una beca de estudios de 30 meses por un año de servicio y de 60 meses por dos. De esta manera, el CONAFE se convierte también en una buena opción para los jóvenes que quieren seguir estudiando pero que carecen de recursos.¹⁰⁵

El CONAFE cuenta con un Proyecto de atención educativa para los pueblos indígenas (PAEPI), en el cual los jóvenes maestros desarrollan las clases en la lengua indígena. El método pedagógico es la elaboración y desarrollo de proyectos educativos. En cada comunidad se cuenta con todo el material didáctico: bibliotecas, grabadoras, casetes, lápices, libretas, carpetas de registro de actividades. Los jóvenes maestros cuentan también con material de apoyo como fichas de trabajo, cuaderno del aspirante, cuadernillos de seguimiento y evaluación, bloc de proyectos y registro de asistencia.

Otra peculiaridad de este sistema es que los instructores comunitarios están obligados a permanecer en la comunidad de lunes a viernes y desarrollar algunas actividades en coordinación con la comunidad o colaborar en lo que les sea posible. Por su parte, la comunidad se encarga de brindarle alimentación y hospedaje. Esto posibilita una mayor integración de la escuela en la comunidad y viceversa, puesto que el instructor comunitario conoce mejor la problemática local y se convierte en un miembro más de la comunidad. Sin embargo, una de las mayores dificultades es la poca convocatoria que tienen estos maestros en las comunidades donde residen, lo cual se manifiesta también en el constante ausentismo de los niños del CONAFE. Los padres de familia apoyan a los maestros con los alimentos y el hospedaje, lo cual los involucra de manera más cercana a la escuela.

Un responsable de zona visita periódicamente las escuelas para apoyar a los instructores comunitarios en el trabajo que desempeñan y ayudarlos a resolver las dificultades que encuentren. El problema más frecuente de los centros de CONAFE es el de la inasistencia de los niños, ya sea por la distancia de las casas, por problemas

¹⁰⁴ En el trabajo de Montes de Oca (2001:16-47) se pueden encontrar mayores datos acerca del CONAFE, y la propuesta del PAEPI.

¹⁰⁵ Entrevista José Ramos, asistente educativo de CONAFE Cuetzalan. 31 de julio de 2003.

económicos de los padres o porque los niños deben colaborar en las actividades agrícolas de la familia.

Según los entrevistados, el CONAFE es también una experiencia formativa para los jóvenes que prestan su servicio como maestros pues es el trabajo les ayuda a desarrollar capacidades como la de relacionarse con la comunidad, hablar en público y asumir responsabilidades.¹⁰⁶



Voladores. Tzinacapan. Foto NA.

Las características operativas del CONAFE hacen que los jóvenes maestros deban aplicar los materiales e instrumentos que vienen desde la institución. La abundante cantidad de material de apoyo con que se cuenta constituye una ventaja a nivel práctico,

¹⁰⁶ Entrevista Ignacio López, Asistente educativo de CONAFE Cuetzalan. 05 de Agosto de 2003.

pero presentan un problema de fondo, el cual ha sido desarrollado por Montes de Oca (2001). Por razones prácticas, se recurre a estandarizar los materiales para toda la población indígena del país. Esto lleva a la estereotipación del “otro indígena”. El PAEPI trabaja sobre el supuesto de una imagen generalizada, en la que se tiene una concepción romántica y retrospectiva del indio, “imágenes que han sido simplificadas y que difícilmente se pueden encontrar así en la práctica de la dinámica social” (Montes de Oca 2001:204-207). Considero que este problema va más allá de la necesidad práctica de elaborar materiales estandarizados para la atención de *toda* la población indígena, tiene que ver (y en esto coincido con la autora) con la “justificación, legitimación y reproducción del orden político” (Montes de Oca 2001:227) que con las necesidades de los pueblos indios. Este orden político, fue identificado en el capítulo anterior como el “multiculturalismo neoliberal”, del cual la exaltación de la presencia de los indígenas es parte importante, por lo menos en el nivel de las propuestas oficiales.

EDUCACIÓN DE ADULTOS

El INEA – IEAA¹⁰⁷ presta servicios de alfabetización para los adultos del área rural. Uno de los logros más importantes de esta institución es que en Cuetzalan se desarrolló un sistema de alfabetización y materiales en náhuatl, para la educación de adultos. Este tipo de material posteriormente sirvió como modelo a nivel nacional. El trabajo más difícil fue convencer a las autoridades del INEA, sin embargo se llevó adelante el proyecto y actualmente se cuenta con cartillas de alfabetización en lengua náhuatl.¹⁰⁸ También la experiencia del INEA podría ser un aporte al sistema de educación escolarizada.

EDUCACIÓN SUPERIOR

Son muy pocos los jóvenes que pueden realizar estudios superiores al terminar el bachillerato. En el municipio no se cuenta con ningún centro de educación superior, a excepción de la UPN, por lo que estudiar alguna carrera o en la Normal implica trasladarse a otra localidad, lo cual implica gastos adicionales como el hospedaje, la alimentación y

¹⁰⁷ Instituto Nacional de Educación de Adultos e Instituto Estatal de Educación de Adultos.

¹⁰⁸ Entrevista a Alfonso Hernández, 27 de julio de 2003.

el transporte.¹⁰⁹ En este acápite mencionaremos algunas de las posibilidades que tienen los jóvenes que cuentan con recursos para seguir estudiando.

La primera y más requerida opción de estudios es la Sede de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). La UPN ofrece dos licenciaturas en educación: licenciatura en educación primaria plan 94 (LEP 94) y licenciatura en educación primaria para el medio indígena plan 90 (LEPEPMI 90). La UPN está orientada a la profesionalización de los maestros en ejercicio, por lo que una exigencia para quienes quieren ingresar es que tengan una plaza como maestro. A la UPN acude gente no sólo de Cuetzalan, sino de municipios vecinos y de Veracruz. La modalidad es semipresencial por lo que las clases son sólo los sábados. La UPN no cuenta con un local propio, funciona en las instalaciones del CBTIS de Cuetzalan, lo cual ocasiona no pocos inconvenientes.¹¹⁰ En la región también se cuenta con las Normales de Zacapoaxtla y Teteles para la formación de maestros en el sistema presencial.

Otra opción para los jóvenes de Cuetzalan es el Tecnológico de Zacapoaxtla, que ofrece carreras técnicas en la modalidad presencial y semipresencial.¹¹¹ La Universidad del Desarrollo del Estado de Puebla (UNIDES), con sede en Tetela de Ocampo, es una oportunidad para los jóvenes de Cuetzalan pues ofrece también la modalidad semipresencial en las carreras de derecho, informática e informática administrativa. La duración de las carreras es de nueve cuatrimestres, lo que implica un poco más de tres años de estudio. Las clases son los días sábados. Cada sábado los jóvenes que estudian en Tetela se desplazan hasta esa localidad que queda como a cuatro horas de camino desde Cuetzalan.¹¹²

EL PROYECTO DE ANIMACIÓN Y DESARROLLO, A.C. (PRADE)

El Proyecto de Animación y Desarrollo se inició en 1973, gracias a la iniciativa de un grupo de profesionistas y religiosos mestizos que conformaron un equipo con la participación de jóvenes de la comunidad de San Miguel Tzinacapan. El trabajo de PRADE se desarrolló en el ámbito de la producción agropecuaria, la organización comunitaria, la

¹⁰⁹ Entrevista a Isauro Chávez, 1 de Junio de 2003.

¹¹⁰ Notas de campo, febrero de 2003.

¹¹¹ Entrevista a Alejandro Vásquez, 14 de Febrero de 2003.

¹¹² Entrevista a ex alumnos de la Telesecundaria Tetsijtsilin, 26 de junio de 2003

promoción de la cultura y el desarrollo de experiencias educativas (Sánchez 1978:618-621). En el campo organizativo impulsaron la creación de cooperativas agropecuarias en distintas comunidades de la región, una sociedad de producción de artesanías, una clínica rural. En el campo de la producción se desarrollaron varios proyectos como la construcción de un beneficio de café (Osorio 2001:195-213; Sánchez 1978:120). En cuanto al impulso a la cultura local destaca la creación de un Taller de Tradición Oral, que hizo posible la recopilación de cuentos, leyendas y de gran parte de la historia oral de la comunidad de San Miguel¹¹³. Este taller al mismo tiempo promovió el uso y la escritura de la lengua náhuatl (Chávez 2001b:191-192). En el ámbito educativo PRADE promovió muchas experiencias pedagógicas y productivas desde la telesecundaria Tetsijtsilin (Chávez 2001b:192).¹¹⁴ También fue uno de los impulsores del preescolar en la región con la creación de las *ichanconeme* o “casa de los niños”. Los *ichanconeme* hicieron posible una educación preescolar con el método Montessori adaptado a las características culturales y lingüísticas de la comunidad (Chávez 2001b:192-193; Osorio 2001:199).¹¹⁵

El trabajo de PRADE marcó la historia de la comunidad de San Miguel y del municipio de Cuetzalan. En PRADE se formó una generación de jóvenes entusiastas y dinámicos quienes actualmente están desempeñando puestos importantes en el Municipio y en la Junta Auxiliar.¹¹⁶

Sin embargo, la disolución de gran parte del equipo de PRADE trajo ciertas tensiones y conflictos al interior de la comunidad,¹¹⁷ por lo que la información respecto de los proyectos actuales se maneja con cierto hermetismo y recelo. De todas maneras cabe mencionar que actualmente PRADE lleva adelante una experiencia de educación primaria intercultural en una de las comunidades de la Junta Auxiliar, donde se trata de

¹¹³ Este trabajo se plasmó en una publicación titulada *Nos contaron nuestros abuelos* que figura en la bibliografía (Taller de Tradición Oral de la Sociedad Agropecuaria del CEPEC).

¹¹⁴ “Tetsijtsilin inició como una Sociedad de solidaridad social que tenía un área productiva, había una granja que tenía pollos, abejas, cerdos, etcétera. Venían asesores de fuera a capacitar a las personas que trabajaban en la granja. Luego todo fue decayendo, porque todo eso de organizaciones colectivas no es cosa de tener el financiamiento sino aprender a trabajar colectivamente. Lo que sucede actualmente es que no se sigue con esas ideas productivas, pero se han continuado algunas actividades, como las microempresas que están manejadas por los ex alumnos de allí”. Entrevista con la profesora Yolanda Argueta, miembro de PRADE. 05 de Agosto de 2003.

¹¹⁵ Entrevista con la profesora Yolanda Argueta, miembro de PRADE. 05 de Agosto de 2003.

¹¹⁶ Entrevista con la profesora Yolanda Argueta, miembro de PRADE. 05 de Agosto de 2003.

rescatar las tradiciones de la comunidad;¹¹⁷ también se desarrolla otro proyecto de Derechos Humanos llamado Comisión Takachihualis¹¹⁹ y uno de los miembros del Taller de tradición oral es el encargado de la clase de náhuatl de la telesecundaria.

En este capítulo hemos presentado el contexto sociocultural en el que se llevan a cabo las prácticas educativas. En el mismo, las prácticas comunitarias están determinadas fundamentalmente con el ciclo agrícola y con la cosmovisión náhuatl, la misma que se actualiza y se recrea en todos los ámbitos de la vida de la comunidad. Es en este contexto en el que el niño indígena crece, se socializa y se forma. Por otra parte, también es importante la presencia de las instituciones educativas, como el ámbito en el que la comunidad entra en contacto con la sociedad mestiza, como el medio para acceder a la lengua y la cultura nacionales y como parte de la institucionalización de las políticas culturales dirigidas a los pueblos indígenas. En el siguiente capítulo expondremos las características de estas prácticas educativas, concentrándonos en la educación escolarizada del nivel de primaria.



Ritual frente al altar familiar. Xiloxochico. Foto NA.

¹¹⁷ Entrevista con Blas Soto, ex miembro de PRADE. 27 de Julio de 2003.

¹¹⁸ Entrevista con la profesora Bertha Acevedo, tesorera de PRADE.

¹¹⁹ Entrevista al Sr. Luis Félix, miembro de PRADE. 27 de Julio de 2003. Ver también Comisión Takachihualis, a.c. 2002:125-148.

CAPITULO IV.

La práctica educativa



En este capítulo presentaremos de qué manera se desarrolla la práctica educativa en las comunidades indígenas. Como vimos en el segundo capítulo, se han hecho muchas propuestas en cuanto a las políticas educativas indígenas. En general ha habido avances en lo que respecta a políticas interculturales y bilingües, infraestructura, producción de textos en lengua indígena y eventos de actualización y capacitación de los maestros. Sin embargo, donde los avances no llegan es al trabajo concreto en las aulas, “la práctica docente se realiza todavía sobre bases idiosincráticas y reglas locales” (Mena, Muñoz y Ruiz 2000:50-51; Muñoz 2001). Para la investigación en el ámbito de la práctica docente he recurrido principalmente a la observación etnográfica en la escuela y a entrevistas dirigidas e informales con los maestros. Después de realizar visitas y entrevistas en diversas escuelas, seleccioné tres escuelas primarias, dos escuelas indígenas y una escuela *regular*. La observación del trabajo de los maestros y niños se realizó en las escuelas primarias de Ziltepec, Chilkuaujta y la escuela vespertina de San Miguel. Las dos primeras pertenecen al sistema de educación indígena, la escuela de San Miguel pertenece al sistema llamado *regular*. Me pareció importante tomar en cuenta esta última escuela puesto que la mayoría de los niños indígenas del Municipio asisten a escuelas que no son del sistema de educación indígena. El tener datos de escuelas de ambos sistemas nos permitirá ver que muchos de los problemas de la educación en las comunidades indígenas no son exclusivos de la educación indígena, sino que atañen al sistema educativo en general y, por otra parte, que las escuelas *regulares* a las que asisten niños indígenas también presentan problemas porque en la planificación y desarrollo educativo de las mismas no se contempla la especificidad lingüística y cultural de los niños.

La escuela de Ziltepec se llama oficialmente “Escuela Primaria Bilingüe Vicente Suárez”. La comunidad se encuentra a unos 6 Km. de San Miguel, está relativamente alejada porque las condiciones del camino son malas. Además la producción agrícola es más variada y rica, lo que hace que la economía familiar esté sostenida principalmente por la misma. La escuela es multigrado, dos maestros (una pareja de esposos) atienden tres grados cada uno¹²⁰. La maestra atiende los primeros tres grados y el maestro los otros

¹²⁰ Notas de campo. Lunes 09 de Febrero de 2004

tres. En total eran cuarenta niños los inscritos en la escuela en la gestión 2003, 18 niños, y 22 niñas. Los maestros no viven en la comunidad, se trasladan diariamente a la escuela.

La “Escuela Primaria Federal Bilingüe Tenochtitlan” de Chilkuaujta se encuentra en a menos de dos kilómetros de San Miguel. Los niños de la escuela no proceden sólo de familias campesinas, sino también de familias que tienen actividades comerciales o son asalariados, por lo que tienen mayor relación con la cultura mestiza, lo cual se refleja también en el aula. En este caso también la escuela es multigrado, dos maestros (un maestro y una maestra) atienden tres niveles cada uno. La maestra atiende los primeros tres grados y el maestro los otros tres. A la misma asisten en total 50 alumnos, 29 niños y 21 niñas.

La “Escuela Vespertina Jaime Torres Bodet” de San Miguel Tzinacapan, pertenece al sistema *regular*. Cuenta con los seis grados de primaria, atendido cada uno por un maestro de aula, además con un director sin grupo y una secretaria. A la escuela asisten 184 alumnos (inscritos en la gestión 2003), 95 niños y 89 niñas

Presentaremos la situación de la educación en tres aspectos. En primer lugar describiremos los espacios y tiempos de la educación escolar. En segundo lugar describiremos de contenidos educativos y métodos pedagógicos. En tercer lugar analizaremos la práctica del bilingüismo y el tratamiento de la cultura local en las escuelas.

IV.1. Espacios y tiempos

La actividad educativa se realiza fundamentalmente en un espacio determinado: la escuela; y en un tiempo determinado: el horario de clases. Sólo en casos excepcionales se realizan actividades fuera de la escuela. Estas actividades normalmente son de tipo cívico (participación en la celebración de las fiestas patrias, de la fiesta de San Miguel, de la celebración del natalicio de Juárez, etcétera), o de tipo recreativo (participación en “concursos de escoltas”, concurso de “ofrendas” en Todos Santos, en torneos deportivos zonales, etcétera).

La escuela de Ziltepec consta de dos aulas, y los padres de familia están trabajando en la construcción de un patio. En una de las aulas trabajan los niños de primero a tercero, con una maestra. En la otra trabajan los niños de cuarto a sexto, con un

maestro. Junto a las aulas está una poza séptica que la utilizan tanto los niños como las niñas. La poza está cubierta por paredes hechas de tabloncillos y techo de lámina de cartón, un pedazo de plástico hace de puerta.



Escuela de Ziltepec. Foto NA.

Durante la hora del recreo los niños pueden ir a sus casas o jugar en la cancha de fútbol, que se encuentra cerca de la escuela. La cancha es de tierra, y cuando llueve los niños juegan en el lodo. Las niñas juegan entre ellas en los alrededores de la cancha. Cabe anotar que el acceso a la escuela es dificultoso, sobre todo cuando llueve, puesto que las sendas que conducen a la escuela se ponen lodosas y resbalosas. La escuela no tiene límites definidos ni muros perimetrales, junto a la escuela está una milpa y una casa particular, y para llegar a la cancha de fútbol se debe subir un poco la lomita que está frente a las aulas.

El aula de primero a tercero tiene en las paredes muchos cuadros didácticos elaborados por la misma maestra para la alfabetización - en español - de los más pequeños. En el aula de los de cuarto a sexto hay menos cuadros. Uno de ellos es una canción en náhuatl y otro de las tablas de multiplicar, ambos elaborados por los alumnos y el maestro. En una de las paredes está la pizarra para gis. Además de la pizarra y los cuadros, no hay muchos más materiales didácticos, y tampoco se cuenta con ningún equipo.

La escuela de Chilkuauhjta cuenta con mejor infraestructura, en comparación con la de Ziltepec. Tiene también dos aulas amplias para los dos grupos. Tiene además baños para niños y para niñas, por separado. En los baños hay agua corriente, inodoros y

lavamanos, con las paredes y el piso de cerámica. Detrás de los baños se cuenta con un local para la dirección, donde se guarda el equipo de sonido.¹²¹ La escuela cuenta también con un patio grande, de cemento. El patio se utiliza para los actos cívicos y como cancha de voleibol o fútbol. La escuela está delimitada por una valla de alambre. Durante las



Escuela de Chilkuaujta. Foto NA.

horas de clases no se cierran las puertas de la valla. En el recreo los niños pueden salir e ir a sus casas si están cerca. También los maestros salen a tomar un refrigerio a una de las casas vecinas durante el recreo.

En el aula de primero a tercero se cuenta con más mobiliario del necesario, puesto que son pocos niños los que asisten y muchas bancas. En las paredes y en la ventana están pegados pequeños carteles didácticos, entre los que se pueden ver diez a doce carteles con dibujos de animales o cosas con sus respectivos nombres en náhuatl. El aula de los niños de cuarto a sexto tiene junto al pizarrón un cartelón con las tablas de multiplicar y otro con el abecedario de español y de náhuatl. En la parte posterior están dos cartelones con frases en náhuatl con su respectivo dibujo, los mismos fueron elaborados por dos alumnos del salón. Además de los carteles no se tienen más recursos didácticos en el aula.

La escuela Jaime Torres Bodet, de la cabecera de la Junta Auxiliar al ser de organización completa, y por funcionar en dos turnos, tiene una infraestructura más grande. Consta de aulas amplias para todos los grados, una dirección para cada turno,

¹²¹ Debemos mencionar que la mayor parte de las escuelas procura tener un equipo de sonido, pues es fundamental para los numerosos actos cívicos que se llevan a cabo.

baños para niños y niñas, dos patios amplios para deportes y actos cívicos, una cancha de fútbol de tierra y cocina para la preparación de desayunos calientes. En las aulas se tiene un pequeño estante para cada turno, en el que se guardan los libros de lectura con que cuenta cada grupo. Cada aula cuenta con un pizarrón de gis y con cuadros y mapas elaborados por los mismos alumnos y maestros. La escuela está vallada y la puerta permanece normalmente abierta. Durante el recreo uno de los niños se encarga de la puerta, para que no salga ningún niño que no tenga permiso.

La dirección del turno vespertino cuenta con una computadora, la cual facilita las labores de la secretaria de la escuela. En la dirección se guarda el material deportivo que se presta a los niños en la hora del recreo o para actividades deportivas. También se cuenta con el equipo de sonido, indispensable para los actos cívicos.

Uno de los principales problemas especialmente para los niños de los primeros grados y del preescolar en las comunidades es la distancia de las casas a la escuela, por la dispersión de las casas. En algunos casos los niños deben caminar hora y media para llegar a la escuela, y en días de lluvia – que son los más del año – se les imposibilita asistir a clases.¹²²

Podemos decir que en general se cuenta con una infraestructura buena en las escuelas. Las constantes mejoras en los edificios y equipos se deben a las gestiones y al trabajo de los padres de familia. Asimismo el municipio invierte una parte importante de su presupuesto anual en obras de infraestructura escolar.¹²³ Sin embargo, además de la pizarra y el gis, no se cuenta con mayores recursos didácticos, en especial en las escuelas indígenas.

El problema más grave radica en la administración del tiempo de trabajo en las escuelas. A pesar de que los Comités escolares procuran que los maestros asistan regular y puntualmente a la escuela, éstos siempre tienen dificultad para hacerlo, sobre todo en las escuelas indígenas.¹²⁴ Las escuelas indígenas, en su mayoría no cuentan con un

¹²² Entrevista prof. Moisés Téllez. 08 de Febrero de 2004. Notas de campo, 17 de febrero de 2004.

¹²³ Según el segundo informe de gobierno presentado por el presidente municipal de Cuetzalan en Febrero de 2004, durante la gestión municipal 2002 a 2004 se ha invertido un total de \$ 32,943,422.00 en infraestructura escolar. (Municipio de Cuetzalan 2004b)

¹²⁴ “En cuanto a la educación en la región, lo académico es regular, más bien de mala calidad, los mismos maestros hacen que los estudiantes no alcancen el nivel, por el ausentismo de los profes”. Entrevista prof. Arturo Domingo Trinidad, 25 de junio 2003.

director sin grupo, por lo que uno de los profesores debe asumir las labores administrativas de la escuela. Las mismas consumen gran parte del tiempo y las energías de los maestros. La obligación de presentar la documentación pertinente a las instancias educativas hace que en muchos casos deban retirarse antes del horario de clases o no asistir a la escuela.¹²⁵ A estas obligaciones se suman las ausencias de todo el personal de la escuela porque deben asistir a cursos, reuniones de sindicato u otras obligaciones que les impone la autoridad escolar¹²⁶. En otras ocasiones, los maestros no asisten a clases por razones personales.¹²⁷ Las actividades escolares se ven interrumpidas además frecuentemente por los feriados. Si bien el día feriado está destinado a realzar alguna fecha cívica memorable, se acostumbra practicar el “puente” que consiste en que si el feriado cae en jueves, el viernes tampoco se pasa clases. Si el feriado cae martes, la semana inicia el miércoles.

Además de los feriados oficiales, las labores también se suspenden o son irregulares en los días de celebraciones como el “Día de las Madres”, o con motivo de la fiesta de San Miguel, o del santo patrono del lugar, la fiesta en Cuezatlan, etcétera.

Una parte importante de las actividades escolares también son los actos cívicos. Todos los lunes se le dedica entre 30 y 45 minutos a realizar los honores a la bandera. Además se recuerda con un acto cívico las fechas históricas importantes, los cuales tienen una duración de entre una y dos horas.¹²⁸ Cuando se trata de fechas como el 21 de marzo, el 15 de septiembre, o el 29 de septiembre, se deben organizar las celebraciones junto con la presidencia de la Junta Auxiliar y se presentan bailables para realzar los festejos. Los actos cívicos también ocupan una parte significativa del tiempo escolar.

¹²⁵ “El profesor de 4° a 6° se ausentó a media mañana porque debía entregar documentación, el anterior viernes también había faltado, pero al parecer no les avisó a los niños porque estos estaban en la escuela jugando en el patio. En ambas ocasiones los niños se quedaron jugando”. Miércoles 18 de Febrero de 2004.

¹²⁶ En una de las escuelas visitadas en otra comunidad, los maestros tuvieron que ausentarse a un curso el miércoles, el jueves fue feriado y el viernes “puente”, así que los niños de esa escuela, con suerte tuvieron dos días de clase esa semana. Notas de campo, 7 de Febrero de 2004. En otra ocasión, en la escuela de San Miguel, se aplicó un examen a los niños de parte de la supervisión. El lunes se aplicó el examen a los de primer y segundo grados, ese día se retiraron después del examen. El martes no tuvieron clases porque sus maestros debían ir a aplicar ese examen a los niños de otra escuela. El miércoles se les aplicó el examen a los niños de tercero a sexto grados. Una vez terminado su examen, no sólo se retiraron ellos, sino también los niños de primero y segundo. Notas de campo, 18 de Febrero de 2004.

¹²⁷ En una de las escuelas no asistió la maestra y el otro maestro ofreció como única explicación a los niños que no vino porque “se fue a Puebla”. Notas de campo, Febrero de 2004.

¹²⁸ Notas de campo. Acto cívico en homenaje a la Constitución. 5 de Febrero de 2004.

Las actividades como la presentación de bailables en las fechas cívicas más importantes, los concursos de escoltas, los torneos deportivos entre escuelas, los torneos de juegos tradicionales entre escuelas indígenas, etcétera, implican además bastante tiempo de preparación. Es decir que de los días que los niños asisten a la escuela, una parte del tiempo la dedican a la preparación de bailables, al entrenamiento de los equipos deportivos, al ensayo de la recitación poesías patrióticas, etcétera, etcétera. No todos los niños participan de los bailables, sino quienes tienen dotes artísticas y posibilidades económicas para costearse los trajes. El resto de los niños se queda mirando los ensayos o se ponen a jugar.¹²⁹

El horario de clases en las escuelas indígenas es de 9 de la mañana a 2 de la tarde. En la escuela vespertina de San Miguel es de 1:15 a 6:00 de la tarde.

Otra parte del tiempo también se dedica al descanso y al aseo de las aulas. En la escuela de San Miguel, se toca un timbre para la salida al recreo. El recreo dura media hora, de 4:00 a 4:30 de la tarde. Para ingresar nuevamente a las aulas se toca otra vez el timbre y todos los niños y maestros retornan a las actividades. En las escuelas indígenas el horario de descanso es más flexible. Se tiene el descanso a las 11:00 u 11:30 pero dura entre 40 y 60 minutos. Media hora antes de la salida se suspenden las actividades para realizar la limpieza de las aulas. La limpieza la realizan los mismos niños por turnos y los maestros.

¹²⁹ “En la escuela ‘formal’ se iniciaron las actividades a la una y cuarto con el ritual de los honores a la bandera. El acto duró hasta las dos. Luego los niños pasaron a los salones. En el salón que visité la maestra dejó unos ejercicios en la pizarra a los niños y se salió a presentar documentación a la dirección. Volvió hora y media más tarde. Precisamente ese día a los niños de ese grupo les tocaba hacer *kermesse*, que consiste en que cada uno trae algunos antojitos para vender en el recreo y con lo que se gana se compra algo para el grupo. Así que los niños fueron a sus casas a traer los antojitos, y durante el recreo los vendieron. Después del recreo debían ensayar la danza para el acto cívico del 21 de marzo. Eso duró hasta el final de la jornada. Los que no participaban en la danza salieron al patio con algunos libros de lectura, pero obviamente no leyeron nada, sino que se pusieron a jugar. Eso duró hasta el final de la jornada, total, otro día perdido. Lo mismo sucedió con los niños de otros cursos estaban practicando otras danzas o entrenando deportes para el campeonato deportivo de la zona”. Notas de campo, 18 de Febrero de 2004.

Una situación similar ocurre en muchas escuelas de México. Por ejemplo, en la Huasteca Potosina “el tiempo que se destina a los ensayos para la realización de distintas actividades y para la preparación de los alumnos que se presentan a concursos; desde ensayos de bailables por grupos, entrenamientos de fútbol, ensayos del Himno Nacional en teenek, confección de materiales para actos cívicos como el Día de la Bandera, aseos generales y decoración de la escuela para estas ocasiones. Todas estas actividades se realizan durante la jornada laboral de la escuela y, de ser necesario, se convoca a los niños para que asistan por las tardes a ensayar” (Cornejo 2002:54)

En las escuelas multigrado, gran parte del tiempo de clase es para los niños tiempo muerto. El maestro tiene que atender a los tres grupos que le corresponde, le dedica un tiempo a un grupo, mientras los otros niños realizan los trabajos que se les encargó.¹³⁰ Sin embargo, no siempre los niños pueden trabajar solos, y en cuanto el maestro atiende a otro grupo, estos se distraen, o terminan el trabajo encargado y se ponen a jugar dentro el aula. La improvisación de las clases y la falta de materiales adecuados para el aula multigrado es un problema grave en las escuelas indígenas.¹³¹ El hecho de que estén sólo dos maestros en la escuela y uno de ellos sea el responsable hace que se haga uso discrecional del tiempo y se modifiquen los horarios y las actividades de acuerdo a las necesidades de los maestros.¹³² A manera de ilustración reproducimos una parte de la observación en campo:

¹³⁰ Cornejo (2002:54), en la Huasteca potosina también observó que “la continuidad de las clases resulta irregular, ya que el tiempo dedicado a los rituales nacionalistas, las formaciones y los alargados descansos disminuyen el trabajo efectivo en el aula. Además, también se hizo notar en las observaciones de aula la frecuencia en que se presentan los ‘tiempos muertos’ en horas de clase, por ejemplo, cuando los maestros dejan actividades a los niños y se retiran del salón, o cuando les cuesta lograr concentración y atención de los alumnos”

¹³¹ “La clase de ciencias naturales en una de las escuelas indígenas consistió en lo siguiente. El profesor, sentado en su lugar, empezó a elaborar un cuestionario de cinco preguntas para los de cuarto grado. Una vez elaboradas las preguntas las escribió en la pizarra. Luego elaboró las preguntas para los de quinto y las escribió en la pizarra, lo mismo para los de sexto grado. Todo el proceso duró hora y media. Cuando el profesor hubo terminado de dictar las preguntas a los de sexto era la hora de salida. No hubo ninguna explicación, ni antes ni después, acerca del tema sobre el que se hacían las preguntas. Los niños debían hallar las respuestas en sus libros de texto de ciencias naturales. Para los alumnos, la clase de hora y media de ciencias naturales consistió en copiar cinco preguntas. Nada más eso hicieron”. Notas de campo. Miércoles 11 de Febrero de 2004.

“La clase de matemáticas, para los niños de cuarto a sexto grados consistió en lo siguiente. El profesor escribió una serie de números en la pizarra y los niños debían copiarlos en su cuaderno y escribirlos de forma literal. Los niños tardaron entre 10 y 30 minutos en hacer el ejercicio, pero el maestro pasó hora y media revisando cuaderno por cuaderno el ejercicio. Durante ese tiempo unos se pusieron a jugar, otros a hojear sus libros o simplemente a esperar a que les toque el turno de que el profesor les revise el cuaderno.

Después de revisar los cuadernos, el maestro les indicó a los de sexto que realicen los ejercicios del texto de matemáticas. Sin embargo, la explicación del tema se limitó a indicarles la página en que debían trabajar. A los de tercero y cuarto, además de indicarles la página del libro donde se encontraban los ejercicios se les explicó brevemente el tema, de manera completamente improvisada. Algunos niños intentaron hacer los ejercicios indicados, otros simplemente no hacían nada.” Lunes 16 de Febrero de 2004.

En la huasteca potosina, se da una situación similar, “... el maestro de 4º y 5º logra mantener la atención del grupo pero el trabajo se ve interrumpido continuamente, pues el profesor pide actividades a sus alumnos, pero no permanece en el aula para apoyarlos y supervisar el trabajo, situación que tiene como resultado una lentitud en el curso de las clases” (Cornejo 2002:62)

¹³² En la huasteca potosina también es frecuente el ausentismo de los maestros : “Los maestros frecuentemente se retiran sin cumplir la semana completa de trabajo, ya sea por motivos de cursos de actualización, de reuniones sindicales o de zona, de actividades de la UPN o por cuestiones familiares y

“El director de la escuela se retira los lunes, miércoles y viernes a las 10 de la mañana. Queda de suplente una joven que hace servicio social como parte de sus estudios en la UPN. Esta joven profesora realiza el trabajo del maestro titular suple al maestro los lunes, miércoles y viernes, en el aula de cuarto a sexto grados.

La mañana empezó con la clase de lenguaje. La misma consistió en que los niños debían escribir en su cuaderno 50 palabras con que comiencen “g” y 50 palabras que comiencen con “j”. La maestra se sentó en su sitio a esperar que los niños terminen el trabajo y a medida que los niños iban terminando, la revisaba los cuadernos. Este trabajo se realizó en más de dos horas. Obviamente, los niños de sexto, que terminaron antes, se pusieron a jugar dentro el aula. Algunos de los de quinto hicieron el trabajo, lo presentaron a la maestra y se pusieron a jugar dentro el aula. Los niños de cuarto, o terminaron pronto o no hicieron el ejercicio. También ellos se pusieron también a jugar en el aula.

Las niñas eran víctimas de los juegos de los niños, otras platicaban entre sí, dos niñas de cuarto intentaban hacer la tarea, pero muy apenas saben leer, así que se les dificultaba encontrar las palabras requeridas en los libros de texto. Una de ellas ni siquiera tenía claro el concepto de “palabra”, ni entendía el español, porque cuando veía en el libro una palabra como “mágico” entonces anotaba “gico” porque le habían pedido palabras que empiecen con “g”. La maestra no se movió de su mesa para ayudar a los niños en el trabajo hasta que fue la hora del recreo.

El recreo duró una hora, a las doce y media se debían iniciar clases, pero los niños de 4° a 6° se negaron a entrar al aula y convencieron (sin mucho esfuerzo) a la maestra de que debían “entrenar” voleibol. Así que se pasaron el resto de la mañana jugando unos y otros en el aula sin hacer nada, platicando o mirando el libro. Los niños, en toda la mañana, lo que hicieron fue copiar unas cuantas palabras en su cuaderno. Notas de campo. Lunes 23 de Febrero de 2004.

Con base en la observación en las escuelas, pudimos hacer una estimación del tiempo que se utiliza en cada una de las actividades descritas para las escuelas indígenas multigrado y para la escuela primaria que no pertenece al sistema indígena y cuenta con un docente para cada grupo. En primer lugar presentamos en el siguiente cuadro la estimación de la distribución temporal para las escuelas indígenas multigrado.

	Días	Horas	%	
Tiempo de trabajo estipulado por la SEP para un año escolar	210	1050	100 %	Aproximadamente 42 semanas.
<i>Distribución de las actividades escolares</i>				
Días no trabajados por feriados y puentes	14		6.67 %	
Días no trabajados por inasistencia de los maestros	21		10 %	Estimamos que por distintos motivos el maestro debe ausentarse por lo menos una vez cada dos semanas.
Tiempo destinado a actividades extracurriculares	(21)	105	10 %	Estimamos que se destina un promedio de 2 ½ horas a la semana para estas actividades.
Tiempo destinado a descanso pedagógico y limpieza de aulas	(43)	218.75	20.83 %	Se destinan 40 minutos diarios al descanso y 30 a la limpieza. En los 175 días de trabajo (el total 210 menos los 35 días no trabajados) se hacen 218.75 horas.
Tiempo destinado a actos cívicos	(13)	63	6 %	Estimamos que se destina un promedio mínimo de 1 ½ horas a la semana para los actos cívicos.
Tiempos muertos	(59)		27.90 %	Tenemos que un 53.83% del tiempo se destina a actividades fuera del aula. Con lo que nos queda un 46.17% del total del tiempo destinado al trabajo en aula. Para el alumno, por lo menos 60% de ese tiempo es tiempo muerto, puesto que el maestro debe atender a tres grupos a la vez. Este tiempo equivale al 26.89 % del total.
Tiempo efectivo en que los niños trabajan en el aula.	(39)		18.60 %	Traduciendo los porcentajes a días de trabajo tenemos que no se trabajan ni 40 de los 210 días.

Cuadro 1. Distribución del tiempo en las escuelas indígenas multigrado. Elaboración propia.

El calendario escolar marca 210 días de trabajo, lo que equivale a 42 semanas o 1050 horas de trabajo en las escuelas. Estimamos que de los 210 días, 14 son feriados o puentes, lo que equivale al 6.67% del total del tiempo de actividad escolar. Estimamos que 21 días al año los maestros no asisten a clases por las distintas razones arriba expuestas, lo cual equivale al 10% del total. A las actividades extracurriculares (ensayos para los bailables, prácticas para los campeonatos, etcétera) se le destina entre 2 ½ y 3 horas a la semana, lo que equivale a alrededor de 105 horas en el año, el 10 %. Las horas destinadas al recreo y al aseo de las aulas, hacen un total de 218.75 horas al año, lo que equivale a 20.83 % del total del tiempo. Si se destina un promedio de 1 ½ horas semanales a los actos cívicos, tenemos un total de 63 horas al año, lo que equivale al 6%. Con lo que nos queda un 44.81% del tiempo destinado para el trabajo en aula. Si de ese tiempo el 60% es tiempo muerto, puesto que el maestro debe atender tres grupos,

tenemos que el 27.90 % del total, es tiempo muerto. Con lo que nos queda sólo un 18,60 % del tiempo destinado efectivamente al proceso de enseñanza aprendizaje. En la tabla mostramos también un parámetro aproximado del equivalente en días del tiempo efectivo de trabajo, lo cual nos da una idea de las proporciones del uso de tiempo, pues vemos que el tiempo de trabajo no alcanza a los 40 días al año.

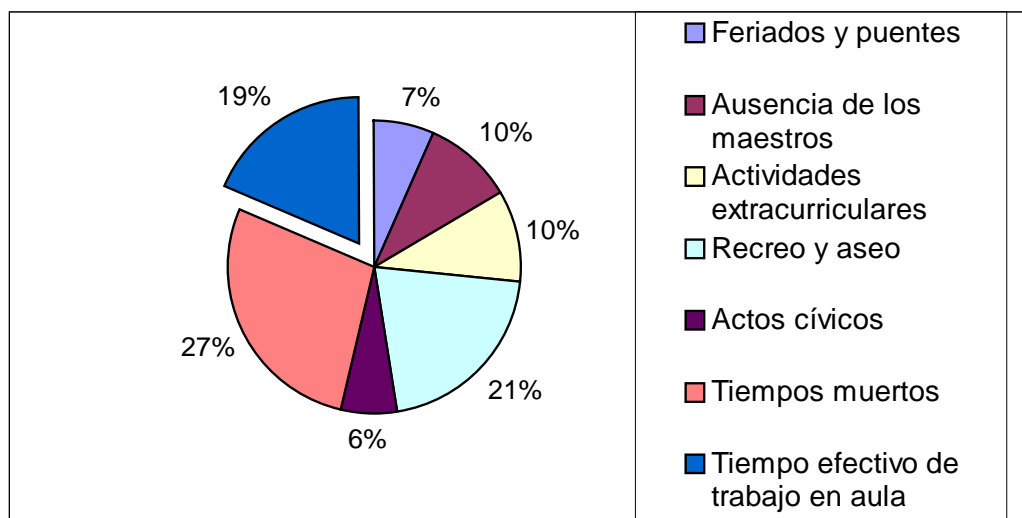


Gráfico 1. Distribución del tiempo en escuelas indígenas multigrado.

Las estimaciones para la escuela de San Miguel, que no pertenece al sistema indígena, y que cuenta con un maestro por nivel difieren en algunos aspectos de las de escuelas que pertenecen al sistema educación indígena. Las resumimos en la siguiente tabla.

	Días	Horas	%	
Tiempo de trabajo estipulado por la SEP para un año escolar	210	1050	100 %	Aproximadamente 42 semanas.
<i>Distribución de las actividades escolares</i>				
Días no trabajados por feriados y puentes	14		6.67 %	
Días no trabajados por inasistencia de los maestros	14		6.67 %	Estimamos que por distintos motivos el maestro debe ausentarse por lo menos una vez cada dos semanas.
Tiempo destinado a actividades extracurriculares	(25)	126	12 %	Estimamos que se destina un promedio de 3 horas a la semana para estas actividades.
Tiempo destinado a descanso pedagógico y limpieza de aulas	(36)	182	17.33 %	Se destinan 30 minutos diarios al descanso y 30 a la limpieza. En los 182 días de trabajo (el total 210 menos los 28 días no trabajados) se hacen 182 horas.
Tiempo destinado a actos cívicos	(19)	84	8 %	Estimamos que se destina un promedio mínimo de 2 horas a la semana para los actos cívicos.
Tiempos muertos	(21)		10.13 %	Tenemos que un 50.67% del tiempo se destina a actividades fuera del aula. Con lo que nos queda un 49.33 % del total del tiempo destinado al trabajo en aula. Para el alumno, por lo menos 20% de ese tiempo es tiempo muerto, puesto que el maestro debe atender grupos numerosos. Este tiempo equivale al 15.20 % del total.
Tiempo efectivo en que los niños trabajan en el aula.	(81)		39.20 %	

Las estimaciones se realizaron de forma similar en los dos casos, sin embargo los resultados son distintos en algunos aspectos. Tenemos que el tiempo destinado al trabajo en aula apenas llega al 50%, pero se aprovecha mejor porque cada grado es atendido por un maestro. De todas maneras, el trabajo efectivo en aula alcanza a sólo el 39 % del total del tiempo. Para darnos una idea de las proporciones, equivaldría aproximadamente a 81 días de trabajo al año.

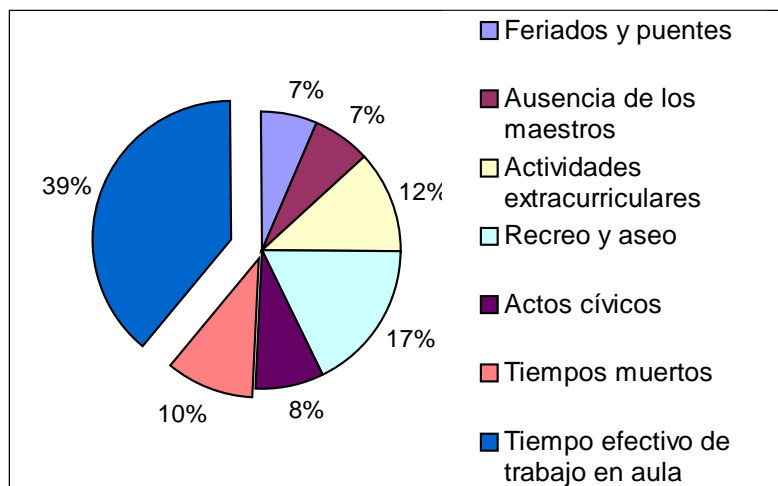


Gráfico 2. Distribución del tiempo en la escuela de San Miguel.

Estas diferencias, entre otras, de las escuelas indígenas y *regulares* son percibidas también por los padres de familia, quienes siempre que esté en sus posibilidades procuran que sus hijos asistan a las escuelas *regulares*.

Según los datos presentados podemos colegir que gran parte del problema educativo se encuentra en que las diversas actividades que la tradición escolar impone a lo largo del año hacen que el tiempo dedicado propiamente al trabajo en aula sea mínimo. Mena, Muñoz y Ruiz, con base en otras experiencias también señalan el problema de la reducción cotidiana de las clases “durante ellas, los maestros emplean los recursos que ellos aprendieron en el colegio: el tablero [pizarra], la tiza [giz] y los cuadernos... el maestro imparte conocimientos en forma alternativa a dos o tres grupos de alumnos. El tiempo efectivo de trabajo con cada uno no supera los 25 minutos por hora de clase” (Mena, Muñoz y Ruiz 2000:119-120). Si a esto se suman las dificultades pedagógicas que derivan en un escaso aprovechamiento del tiempo y la escasez de materiales y equipos didácticos, los resultados que se pueden esperar no serán alentadores.

En el apartado siguiente veremos qué sucede en ese escaso tiempo de trabajo en el aula, cuáles son los métodos pedagógicos y los contenidos educativos que se transmiten a los niños indígenas.

IV.2. Métodos y contenidos

Si hablamos al niño del tren, o del avión no va a poder opinar, pero si se le habla de las cosas que conoce, ahí va a desarrollar su imaginación. Si a fuerzas se le enseña lo que viene en el libro el niño se queda “de a seis”¹³³, no te puede decir más de lo que dice el maestro. Lo importante es despertar al niño, porque dicen luego que son niños de lento aprendizaje, sin embargo no es ese el problema, el niño es inteligente. Si vamos a hablar de un danzante, de la cera, ahí el niño va a decir todo lo que sabe. Ahí hace falta cambiar la educación. (Miguel Ponce, Presidente de la Junta Auxiliar de San Miguel Tzinacapan. Entrevista, 1 de julio de 2003)

Vimos en el capítulo segundo que se ha discutido mucho acerca de la educación indígena. Se han hecho muchas propuestas teóricas, sin embargo, se ha avanzado poco en llevar a la práctica esas propuestas. En la actualidad el sistema de educación indígena no cuenta con planes y programas propios. El sistema educativo tiene un solo plan y programa para toda la educación primaria. Los maestros de educación indígena, por tanto, tienen que “adaptar” los programas al contexto sociocultural.

El rasgo principal de la educación escolarizada sigue siendo “el papel del profesor como único responsable de organizar, dirigir la clase a partir de una práctica expositiva” (Mena, Muñoz y Ruiz 2000:124). Esta situación la encontramos sobre todo en las escuelas *regulares*, que tienen un profesor para cada grado. De esta forma, el maestro siempre es el que dirige las actividades, hace las preguntas, concede la palabra y mantiene el orden y el silencio. En las aulas *regulares* y de un solo grado, se hace mayor énfasis en la disciplina. Los niños deben atender a las explicaciones y preguntas del profesor, o trabajar en sus cuadernos, etcétera, por lo que tienen menos opción de interactuar entre sí. En cambio, una de las ventajas del aula multigrado, es que la profesora no dirige la atención sobre todo el grupo. De esta manera, mientras atiende a los niños de un grado, los niños de los otros grados tienen la oportunidad de interactuar entre ellos, colaborar en las tareas, conversar, jugar, etcétera, hay una dinámica más activa. Esta situación se da sobre todo en las aulas con niños de primero a tercero, que necesitan mayor atención diferenciada. En las aulas de cuarto a sexto el maestro tiende más a la exposición para todo el grupo, a uniformizar los contenidos y las actividades, aunque esto no siempre es posible.

¹³³ “Quedarse de a seis” es en el habla popular quedarse desconcertado, estupefacto, extrañado.

En cuanto al sistema de educación indígena, la Dirección General de Educación Indígena ha elaborado un documento, poco conocido entre los maestros, llamado “Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas”. En el mismo se señala que “la acción educativa favorecerá el logro de competencias básicas y la apropiación de contenidos escolares pertinentes a éstas” y que el contenido escolar es “el elemento cultural que se selecciona para ser estimulado, transmitido o adquirido intencionalmente por medio de la experiencia educativa” (Secretaría de Educación Pública 1999:15). En la selección de contenidos escolares se deben considerar “aquellos establecidos para la educación básica nacional, como los que emerjan de la cultura comunitaria indígena, garantizando la articulación y complementariedad entre saberes locales, regionales, nacionales y mundiales” (Secretaría de Educación Pública 1999:15). De esta manera, la especificidad de la educación indígena radicaría en dejar abierta la posibilidad de que “emerjan” ciertos aspectos de la “cultura comunitaria indígena” para ser integrados a los saberes nacionales y mundiales. Dependerá entonces de la capacidad, el tiempo y la buena voluntad del maestro para tomar en cuenta algo de la cultura de los niños como parte de los contenidos en la escuela. En el mejor de los casos, en las escuelas se entenderá por cultura a algunos los aspectos más visibles de las prácticas en la comunidad como las fiestas o la agricultura y su tratamiento se reducirá a relatar o dibujar tales acontecimientos. Es decir que al programa general se le añaden algunos “contenidos étnicos” que el maestro considera pertinentes.¹³⁴ Según Franco (1997:109), en la práctica educativa, la validez de los contenidos se encuentra fundamentada más en su institucionalización, antes que en su eficacia de conocimiento o aprendizaje, lo que se refleja en la preocupación del maestro por cumplir con los programas y verificaciones de rendimiento educativo a nivel nacional dando poco valor a la dinámica cultural local.

¹³⁴ Franco señala que la generación de los contenidos específicos de la cultura indígena enfrenta el mismo problema de que la cultural indígena, al momento de entrar en la cadena de la escolarización es transformada o adquiere una nueva fisonomía cultural, dado que el proceso de aprendizaje es ya necesariamente dominado por el sistema escolar nacional. “De este modo, los contenidos culturales indígenas tienen forzosamente que ser modificados al incorporarse a la vida escolarizada y aunque esta transformación no debe considerarse negativa o destructiva, tampoco puede desconocerse o negarse” (Franco 1997:111)

Por lo general los maestros se rigen por planes y programas de la educación *regular*. En las escuelas no se cuenta con los libros en lengua indígena, sino que se utilizan los textos en español.¹³⁵ Por otra parte, es difícil que los maestros acepten algún cambio en su método de trabajo. De esta manera, cualquier esfuerzo de las autoridades para implementar alguna reforma se ve truncado en la práctica cotidiana de los maestros.¹³⁶ Por ejemplo, ante la posibilidad de contar con materiales en lengua indígena,



Día de la bandera. Tzinacapan. Foto NA.

aducen simplemente que “no corresponde a la variante de la región” y con esto se cierra toda posibilidad de innovación. Además, en el caso de Cuetzalan este argumento es hasta cierto punto inválido, puesto que la asesora técnica pedagógica elaboró junto con un equipo regional el libro de texto para primero y segundo, en lengua náhuatl, en la variante de la región. Este libro, según la autora, no es tomado en cuenta por los maestros, porque los mismos prefieren regirse por el programa oficial. El programa oficial tiene además la facilidad de que en el mercado se puede encontrar gran variedad de apoyos pedagógicos

¹³⁵ La educación no está acorde a las necesidades de cada pueblo. Hace falta trabajar en esa parte. Los libros son a nivel nacional, independientemente de la cultura del niño. Hay que ir trabajando. Entrevista a Miguel Ponce, 1 de julio de 2003. Notas de campo. Febrero de 2004.

¹³⁶ Uno de los maestros me manifestó que, en el caso de los métodos de alfabetización, “ Los maestros de las escuelas generales se han vuelto a los libros antiguos, puesto que el plan oficial ha cambiado los métodos”. Entrevista al prof. N. Osorio. 29 de julio de 2003.

como guías, pruebas, etcétera. Este material comercial facilita el trabajo de los maestros, pero no favorece en lo absoluto la calidad de la educación en contexto indígena.¹³⁷

La educación indígena, al no contar con planes y programas propios, debe regirse por las disposiciones del sistema de educación *regular*. Por tanto, no parte de las necesidades educativas de los niños indígenas, sino de la necesidad de satisfacer los requerimientos de la burocracia educativa y cumplir con los planes y programas pensados para un medio cultural y lingüísticamente ajeno. Esta situación dificulta mucho la elaboración de material didáctico adecuado. Si no se tiene un plan y programa para la educación indígena en general y si no se elaboran planes regionales, los libros de texto en lengua indígena, a pesar de los grandes esfuerzos puestos en su elaboración,¹³⁸ se limitan a ser una adaptación de los materiales en español, con ciertas arreglos al medio rural.¹³⁹ Por ejemplo, el texto con la variante regional fue elaborado de acuerdo a los planes y programas de español del año 93. Una vez publicado, el año 2000, el sistema de educación *regular* cambió el plan y programa para español. De esta manera, el texto en náhuatl, quedó obsoleto antes de poder usarse, puesto que los maestros de educación indígena debían regirse por el plan y programa nuevos. Actualmente, se está trabajando en una propuesta para adaptar el texto al nuevo plan a fin de que los maestros puedan usarlo de alguna manera.¹⁴⁰

¹³⁷ La maestra Meléndez, y el equipo que elaboró el texto para el náhuatl de la región, lo hizo con gran esfuerzo y limitación de recursos. Sin embargo, “se ha elaborado el texto, se ha impreso, pero los maestros no lo valoran ni lo utilizan. Hay mucha demanda de productos comerciales, hay guías comerciales, hay pruebas comerciales, y los maestros prefieren lo oficial por la facilidad.

Los maestros prefieren tampoco hacerse problemas con la comunidad, porque a veces los padres de familia piden que los niños aprendan en español.

En las escuelas, con tres o cuatro palabras que se escriba en náhuatl en una hoja, no se está superando el problema del bilingüismo”. Entrevista Prof. Lucía Meléndez, 09 de Febrero de 2004.

¹³⁸ Franco señala que el resultado del planteamiento de una educación bilingüe bicultural ha sido la escolarización de la lengua indígena bajo los patrones del español, puesto que no existen suficientes metodologías de enseñanza de la propia lengua indígena. Por otro lado, no se pueden simplemente traducir los textos puesto que la información a transmitir debe corresponder con los conocimientos culturales a los que las lenguas están asociadas. (Franco 1997:111)

¹³⁹ “La única diferencia con el otro sistema es que nosotros dominamos la lengua y preservamos lo que es la educación indígena. Pero tenemos un solo plan y programa. Tenemos la fortaleza de trabajar los textos en náhuatl...Elaboré el libro de náhuatl, integrando los contenidos con español, conocimiento del medio y matemáticas. Así está elaborado este texto en náhuatl. El texto es una adaptación del programa del español adaptado a la lengua indígena. Y está adaptado a la variante regional de Teziutlán, Zacapoaxtla y Tetela. Lo que nos ha faltado es que no les hicieron las correcciones adecuadas al texto y ahora que lo presentamos a los maestros hay críticas de parte de ellos mismos... Actualmente ya no se están elaborando los textos para los siguientes niveles”

¹⁴⁰ Entrevista Prof. Lucía Meléndez. 09 de Febrero de 2004.

En definitiva, el sistema de educación indígena cuenta con un documento de lineamientos generales, sin embargo no cuenta con planes y programas propios ni con material adecuado. Los maestros trabajan en aula con los libros de texto de la educación general, los cuales están elaborados en y para la lengua y cultura mestizas y para el medio urbano. Tampoco se cuenta con el método ni el material adecuado para el trabajo en aulas multigrado.¹⁴¹ “Digamos que en México se ha creado el sistema escolar bilingüe, se ha creado la institución, pero no se ha desarrollado la organización pedagógica que se sustente en la política de educación intercultural bilingüe” (Mena, Muñoz y Ruiz 2000:131).

En la percepción de la asesora técnica pedagógica de educación indígena de la región, uno de los problemas pedagógicos más fuertes es el de la planeación e integración de los contenidos.¹⁴² Por mi parte, pude observar que en su práctica cotidiana los maestros no cuentan con un plan para el desarrollo de las clases, y si lo tienen no lo utilizan. Debido a que los maestros llevan trabajando varios años en educación, van realizando las actividades de acuerdo a su experiencia o de acuerdo a un temario general que se tiene para todo el año. Esto causa que las clases sean totalmente improvisadas y que la improvisación se haga hábito.

Según la asesora técnica, “la problemática más fuerte está en la educación multigrado, porque tienen que integrar los contenidos para que vayan atendiendo a todos y no nada más abocarse grupo por grupo, se pasan todo el día organizando y los demás se aburren”.¹⁴³ En el trabajo en aula pude observar que efectivamente lo que hacen normalmente los maestros es atender a cada grupo por separado. El maestro explica el tema o el trabajo que deben realizar a los niños de un grupo y les deja un trabajo. Luego pasa a atender al siguiente y les deja un trabajo, atiende al tercer grupo y le deja un

Franco señala que estos intentos de adaptación encuentran sus dificultades en la enseñanza de y en la lengua vernácula. Pues no se puede suponer que los contenidos de la enseñanza en español sean los mismos para la lengua indígena ni que la transmisión de temas generales se pueda realizar en la misma (Franco 1997:110).

¹⁴¹ Notas de campo. Febrero de 2004.

¹⁴² Entrevista a Lucía Melendez Márquez, asesora técnica pedagógica de la zona, 09 de Febrero de 2004.

¹⁴³ Entrevista a Lucía Melendez Márquez, asesora técnica pedagógica de la zona, 09 de Febrero de 2004.

trabajo, luego vuelve con el primer grupo y así sucesivamente.¹⁴⁴ El trabajo con los niños de primeros grados es muy exigente en la modalidad de aula multigrado. Los niños se distraen fácilmente cuando la maestra está atendiendo a otro grupo. En los grados de cuarto a sexto se corre el peligro de que el trabajo en aula se limite a dejarles tarea a los niños y no atenderlos. En ambos casos, el hecho de que el maestro o maestra no dirija todo el tiempo la actividad de los niños hace que éstos tengan más iniciativa e independencia e interactúen más entre ellos y con la maestra o maestro en el proceso de aprendizaje. En cambio en el aula de un solo grado el maestro o maestra se sienten más



Representación escolar del matrimonio tradicional. Tzinacapan. Foto NA.

obligados a dirigir todas las actividades de los niños. Los salones de un solo grado de las escuelas no indígenas son muy “disciplinadas”, los niños son más pasivos, se mueven poco, interactúan menos entre ellos y con la maestra y tienen menos iniciativa. Normalmente quienes saben mejor el español tiene más seguridad, y destacan más en el salón.¹⁴⁵

En el sistema de educación indígena se postula que se debe utilizar un enfoque didáctico globalizador, a fin de atender al mismo tiempo a los niños de los distintos grados. Sin embargo, según la asesora técnica “falta mucha globalización. Se han dado esos talleres pero no se quieren aplicar, porque los maestros dominan el método de

¹⁴⁴ Notas de campo, 10 de febrero de 2004.

¹⁴⁵ Notas de campo. Febrero de 2004.

contenidos”.¹⁴⁶ Consideramos que no se trata sólo de la falta de voluntad de los maestros. El método globalizador propone sustituir “el sistema educativo organizado por materias o asignaturas por el de un sistema global de estudio de la realidad que circunda a las niñas y los niños” (Secretaría de Educación Pública 1999:57). Sin embargo, los textos escolares, que es el principal recurso didáctico con el que se cuenta en las escuelas están divididos por materias y en ellos no se hace énfasis en el estudio de la realidad de los niños, sino en los conocimientos generales que deben adquirir en la escuela.

En ambos sistemas, las actividades extracurriculares no sólo consumen gran parte del tiempo de estudio, sino la atención, el esfuerzo y los recursos de los niños y maestros. Por ejemplo, el hecho de que diez o quince niños del salón deban salir a ensayar los bailables, perjudica directamente al resto del salón e indirectamente a las actividades de los otros salones. Los que no participan del bailable, durante el tiempo de ensayo se quedan en el salón o están en el patio sin hacer nada. La música del ensayo distrae y perjudica también a los que están en clases.¹⁴⁷ Por otra parte, los padres de familia o la misma escuela deben costear los gastos que implican estas actividades.¹⁴⁸

Cabe mencionar que en los preescolares y en las escuelas de CONAFE se realiza parte de la actividad pedagógica a través del método de proyectos. El tema de los mismos se relaciona con la comunidad y con los intereses de los niños. Los niños planifican el proyecto, se asignan tareas y se realiza el proyecto. Este método permite que los niños estén más activos, vinculen su actividad escolar a sus intereses, tengan un aprendizaje integral y no “por materias” y que la actividad escolar sea un aprender “haciendo” y no un aprender por memorización o repetición.¹⁴⁹

¹⁴⁶ Entrevista a Lucía Meléndez Márquez, asesora técnica pedagógica de la zona. 09 de Febrero de 2004.

¹⁴⁷ Notas de campo. Febrero de 2004.

¹⁴⁸ “Muchos de los recursos, esfuerzos y tiempo se dedican a este tipo de actividades extra curriculares, que además demandan erogaciones de dinero de los padres de familia, quienes tienen que costear la confección de los trajes de los bailables. Para decorar el pueblo para el 21 de marzo, una de las maestras debía confeccionar como 150 arreglos en papel, que demandaban cada uno tres hojas de cartulina... son 450 hojas de cartulina, material didáctico de las escuela que sería utilizado para “decorar” las calles del pueblo en honor a Juárez. Este material sería puesto por la escuela y la maestra debía ocuparse de confeccionar los arreglos...” Notas de campo, 23 de Febrero de 2004.

¹⁴⁹ Entrevista a maestras del preescolar “niños héroes” de San Miguel. 08 de Agosto de 2003. Entrevista al prof. Moisés Téllez. Trabaja en el preescolar de Ayotzinapan. 08 de Febrero de 2004.

IV.3. Bilingüismo e interculturalidad

Cuando íbamos a la primaria, nos aplicaban la ley de Herodes, “o te chingas o te jodes”, se nos enseñaba todo en castellano, hasta nuestros papás nos prohibían hablar el mexicano.

Posteriormente la política educativa cambió y se inició el programa de educación indígena. Los primeros promotores se prepararon en Comaltepec, Zacapoaxtla. Estos promotores, aunque eran indígenas debían castellanizar, debían ir a las comunidades rurales. Se decía educación indígena, pero ellos seguían castellanizando.

Ya somos afortunados de que a los niños ya se les habla en su propia lengua. Ahorita ya tenemos la educación inicial indígena. Tuvo tropiezos la educación pero se está ubicando, aterrizó en el lugar que debía ser. Y somos nosotros quienes la hacemos. Entrevista Prof. Moisés Téllez, 08 de Febrero de 2004

Este breve relato del Prof. Téllez, nos presenta el cambio positivo que ha significado la educación indígena para las comunidades. Pese a todas las dificultades que ahora presenta, la educación en lengua indígena es un gran avance respecto a la realidad educativa de hace medio siglo, donde sólo se contaba con una escuela para atender a toda la población indígena de la Junta Auxiliar.

Sin embargo, los avances no han llegado a las escuelas *regulares*. La situación sigue siendo muy similar a la que vivía el Prof. Téllez en su niñez. A pesar de que la gran mayoría de los niños que asisten a estas escuelas son indígenas, se hace abstracción de la especificidad sociocultural y lingüística de los niños. Lo que manifiestan los responsables de la educación es que “en los primeros años los maestros tienen algunos problemas con la lengua, pero se ayudan de niños traductores”¹⁵⁰ o que “los niños salen del preescolar indígena hablando español”¹⁵¹, por lo tanto, en las primarias “no indígenas” se considera que no hay mayor problema con los niños indígenas y que si al ingresar a la escuela los niños no manejan el español, es problema más de los niños que de la escuela. La escuela “formal” se distingue claramente de la indígena por el manejo del español, es uno de los elementos que le otorga cierta primacía sobre la escuela indígena y mayor prestigio.¹⁵²

¹⁵⁰ Entrevista a directora de escuela primaria. 18 de Febrero de 2003.

¹⁵¹ Entrevista a Prof. Abraham García, director escuela vespertina de San Miguel. 14 de Febrero de 2003.

¹⁵² “Los maestros de educación federal sienten que es ‘algo raro’ hablar a los niños en náhuatl, porque aquí está muy marcado la diferencia entre educación indígena y federal, está muy fragmentado, muy separado”. Entrevista Florencio Osorio, 07 de agosto de 2003.

En la observación en la escuela pude evidenciar que los niños que asisten a las escuelas “no indígenas” sí tienen problemas con el idioma y mucho más en comunidades más alejadas de la cabecera municipal. En la escuela de San Miguel la maestra de primer grado, por iniciativa propia tomó unos cursos de náhuatl para entender a los niños. Utiliza el náhuatl para dar alguna instrucción puntual a los niños, el resto de la clase se desarrolla en español. Según la maestra, los niños “entienden” el español.¹⁵³ En otra escuela visitada, la maestra no entendía ni hablaba el náhuatl, y muchos de los niños eran monolingües en náhuatl, por lo que su trabajo se torna sumamente complicado. Cuando el maestro no se comunica en náhuatl, como sucede en estas escuelas, los niños que no pueden comunicarse fluidamente en español normalmente son los más callados, pasivos o “conflictivos”¹⁵⁴. A la dificultad que puede tener cualquier niño para dirigirse a una persona mayor o hablar en público, se suma la dificultad que tiene un niño indígena para expresarse en una lengua que no entiende y en la que no puede hablar con seguridad.

López y Jung sostienen que “para el maestro rural, de por sí, la misma idea de enseñar a alguien a hablar una nueva lengua le resulta extraña... presta exclusiva atención a la enseñanza de la lectura y escritura en la nueva lengua” (López y Jung 1993, citado en Podestá 1997:143)

¹⁵³ Notas de campo, 19 de Febrero de 2004.

¹⁵⁴ Uno de los niños de San Miguel, a quien conocí fuera del ámbito escolar me pareció particularmente brillante. Hablaba perfectamente el náhuatl y el español. Me hizo favor de hacer algunas traducciones y podía escribir el náhuatl sin que nadie le haya enseñado. Además de estas habilidades, tenía responsabilidades de trabajo en el campo, era danzante en la fiesta, etcétera. Para mi sorpresa, un niño tan particularmente brillante era considerado en la escuela un niño problema o con dificultades de aprendizaje. Notas de campo, febrero de 2004.

En el preescolar sí se les enseña a los niños algunas palabras en castellano. Sin embargo, es poco probable que el niño domine ambas lenguas al ingresar a la primaria. Normalmente a la edad de preescolar y primaria el niño está apenas conociendo su lengua



Participación de los escolares en la fiesta patronal. Foto NA.

materna y aprende algunas palabras de español.¹⁵⁵

Los niños que asisten a la escuela “no indígena” de San Miguel son en su mayoría bilingües, pero utilizan preferentemente el náhuatl fuera de la escuela y para comunicarse entre sí cuando no se dirigen al maestro. Los niños que tienen mayor contacto con el español fuera de la escuela son los que tienen un mejor manejo de las dos lenguas.¹⁵⁶ En cambio, si el niño no escucha el español en la casa, tiene más dificultades con la lengua y por tanto tiene más problemas de aprendizaje en la escuela.

En las escuelas del sistema indígena los niños de los primeros grados son monolingües en náhuatl, aunque hay algunos que manejan las dos lenguas. Los niños de los grados superiores tienen un mejor manejo del español, aunque dentro y fuera del aula

¹⁵⁵ “En el preescolar indígena, el niño ingresa de 3 o 4 años. A esa edad conoce algo de la lengua, pero no la domina, no tiene un vocabulario tan amplio, cualidades de las cosas, ubicación espacio temporal, etc. se le debe dar en su propia lengua... El niño además va aprendiendo algunas palabras y frases importantes en español que luego le van a servir en la primaria, por ejemplo “fórmense”, “guarden su libro” o “saquen su lápiz” “cómo te llamas?”. Entrevista Prof. Yolanda Argueta, 05 de Agosto de 2003.

prefieren el náhuatl para comunicarse entre sí. En la escuela indígena se utiliza la lengua náhuatl para dar algunas instrucciones o para aclarar una explicación que se hizo en español. Los maestros de los primeros grados utilizan más el náhuatl, porque los niños pequeños son en su mayoría monolingües de esa lengua. En cambio, en los grados de cuarto a sexto se utiliza menos el náhuatl porque se supone que los niños ya entienden y hablan el español.

El antecedente regional de la educación indígena es el programa de “castellanización”. Los maestros más antiguos recuerdan que antes se les mandaba a castellanizar a la gente de las comunidades y ahora tienen la orden contraria, la de fomentar la lengua náhuatl. Sin embargo, en la mentalidad de los maestros y de la comunidad, es claro que la función de la escuela es lograr el aprendizaje del español. El uso del náhuatl es incipiente y no es la lengua de instrucción de los niños.

La alfabetización de los niños es en español. Los niños aprenden a escribir y leer en español. Por lo que los niños, además de la natural dificultad que implica la lecto escritura, deben enfrentar el problema de leer y escribir una lengua que no entienden.¹⁵⁷ Entonces, los niños pasan los primeros años aprendiendo a copiar y copiar textos y a descifrar la escritura, sin comprender nada.¹⁵⁸

Uno de los objetivos de la primaria es castellanizar a los niños. Los maestros manifiestan que es urgente y necesario que al terminar la primaria los niños sepan el español para que no tengan dificultades al llegar a la secundaria¹⁵⁹. En secundaria no hay absolutamente ningún tratamiento especial de la lengua ni los maestros diagnostican el

¹⁵⁶ “Un niño que vive donde pasa mucha gente, el niño escucha más la otra lengua y tiene menos dificultad para el español que si el niño escucha nada más el náhuatl, si vive en rancharía o en casas muy aisladas”. Entrevista Prof. Yolanda Argueta, 05 de Agosto de 2003.

¹⁵⁷ Rossana Podestá señala, para el caso de los niños de habla náhuatl del sur de Puebla que tanto en las escuelas bilingües como de las “federales” los niños son obligados a utilizar y comprender sólo el español. Esto hace que los niños pasen los tres primeros años tratando de entender el español. En quinto y sexto grados pueden comprender y realizar enunciados cortos en español. El niño monolingüe requiere de muchos años para acceder al nivel alfabético y para poder expresarse en español (Podestá 1997:137-140)

¹⁵⁸ Los niños de segundo leen palabras sueltas y frases cortas. Sin embargo, no entienden lo que leen, porque está en español. Por ejemplo, leen la palabra “toro” o “arete” y no saben qué significa, nada más decodifican. La precariedad de las condiciones de trabajo se ven agravadas por las diferencias lingüístico culturales. Notas de campo. Martes 10 de Febrero de 2004

¹⁵⁹ Entrevista a la maestra de primeros grado de educación indígena. Notas de campo. 16 de febrero de 2004.

grado de dominio del español de sus alumnos, porque “se supone que cuando llegan a la secundaria los alumnos hablan muy bien el español y no hay ningún inconveniente”¹⁶⁰

Según Mena, Muñoz y Ruiz, “las comunidades, los padres, por su parte, hacen prevalecer las exigencias que remiten a su comportamiento intercultural, otorgando principal importancia a la expectativa de que la escuela bilingüe habilite y entrene a los niños en español en un plazo corto. Así, los centros escolares bilingües entran en una compulsiva castellanización, que tampoco logra los objetivos lingüísticos y formativos” (2000:201). Coincido con los autores en que hay una expectativa real de parte de la comunidad de que la escuela sea el medio para la adquisición del español, la cual me parece legítima, puesto que la necesidad de migrar hacia las ciudades y la intensificación del comercio de artesanías hace más necesario el uso del español (Castillo 2004:167-170). Sin embargo, me parece que de parte del sistema educativo esta aspiración se convierte en la coartada para llevar a cabo una práctica educativa monolingüe, castellanizadora y con resultados negativos. El discurso de los maestros (de diversas regiones de Latinoamérica, no sólo en México) en el sentido de que los padres se oponen a una educación bilingüe tiene que ver más con la incapacidad institucional (no sólo personal) de afrontar este tipo de necesidad que con una supuesta voluntad de escuchar las opiniones de la comunidad. Los padres de familia no se oponen a la educación bilingüe, lo que quieren es que sus hijos aprendan castellano. El discurso de esta oposición de los padres de familia a que se use la lengua indígena en la escuela es en gran parte una construcción de los mismos maestros. En otras palabras, el maestro opta por una educación monolingüe castellanizadora, con el argumento de que los padres de familia “no quieren que se les enseñe la lengua indígena en la escuela”, sobre todo por la incapacidad de la escuela de ofrecer una educación bilingüe de calidad a los niños.

¹⁶⁰ Entrevista al prof. Humberto Cruz, dirección de la SUBCORDE 14, Cuetzalan. 17 de Febrero de 2003.



Honores a la bandera. Tzinacapan. Foto NA.

Los niños aprenden el español con mucha dificultad, pues en su medio familiar siempre escuchan y hablan el náhuatl. Por otra parte no hay ningún tratamiento sistemático y metódico de aprendizaje del español como segunda lengua. En educación bilingüe se han hecho muchos estudios y se han elaborado textos en lengua materna, pero el tema de la enseñanza sistemática del español como segunda lengua está apenas se está planteando. Los maestros enseñan *el* español, simplemente enseñando *en* español. Además de las dificultades de aprendizaje que puede presentar un niño para aprender en su propia lengua, los niños indígenas deben enfrentar la dificultad de aprender en una lengua que no entienden del todo o que no entienden absolutamente.¹⁶¹ Esto para los niños es un drama, porque desde el punto de vista de la escuela, es el niño indígena el que tiene “problemas de aprendizaje”. Se considera que si el niño no entiende lo que se le enseña en una lengua que no es la suya, es su problema, no del maestro, ni de la escuela,

¹⁶¹ La maestra dio como trabajo buscar palabras que empiecen con “g” y con jota. Una de las niñas de cuarto grado me pidió ayuda a través de una intérprete. Entonces vi que en su cuaderno copiaba partes de palabras en castellano que empezaban con “g”. Por ejemplo, veía en su texto la palabra “amigos” y copiaba “gos” o la palabra “mágico” y copiaba “gico”. La niña de cuarto de primaria no tenía un manejo ni siquiera regular del castellano, sólo podía expresarse en náhuatl, no entendía nada de lo que decía el texto en español y no se había enterado de qué debía hacer o porqué. La maestra, que no se movía de su silla, no se había enterado de su existencia. Notas de campo, 23 de Febrero de 2004.

ni de los libros de texto, ni de las autoridades. En realidad, quien sale perdiendo de todo esto no son los maestros ni las autoridades, que tienen una fuente de ingresos asegurada, sino el niño indígena, y la comunidad indígena que invierte tiempo, esfuerzo, trabajo y dinero en la escuela para recibir a cambio una educación que no es por lo menos de mediana calidad. Como el razonamiento es que el problema está en la lengua y la cultura del niño, entonces la opción mejor es la castellanización a marchas forzadas, la aculturación, etcétera; es decir, que cambie la comunidad antes que la escuela.

En lo que respecta a los materiales didácticos, los niños cuentan con los libros de texto gratuitos que distribuye el gobierno federal. Los libros son en español y están elaborados de acuerdo a los planes y programas nacionales. Ya mencionamos en el anterior apartado que no se cuenta con un programa específico para la educación indígena y tampoco con libros de texto en náhuatl. Se ha elaborado el texto de náhuatl para el primer y segundo grados, pero no ha llegado a las escuelas. Por otra parte, los pocos textos en lengua náhuatl que han podido llegar a manos de los maestros son descartados con el argumento de que “no pertenecen a la variante dialectal del lugar”.

En algunos casos es difícil que los maestros puedan utilizar el náhuatl como lengua de instrucción, porque no lo dominan. Algunos maestros indígenas en realidad son mestizos que han podido comprar una plaza de maestro y tiene un manejo mínimo del náhuatl, el suficiente para haber pasado el examen de la SEP. En otros casos el problema tiene que ver con el prestigio de la lengua náhuatl. El maestro, aunque sea de origen indígena, pertenece a un medio amestizado, por lo que prefieren hablar el español tanto en su familia como en la escuela. Con honrosas excepciones, de alguna manera ha asimilado el menosprecio del mestizo por lo indígena y la valoración de la cultura mestiza que se presenta como “nacional”, lo cual se refleja en la escuela y se transmite a los niños (Mena, Muñoz y Ruiz 2000:111). Por esto, el uso de la lengua indígena en la escuela, además de ser necesaria por razones pedagógicas, también produce un efecto positivo en cuanto a la valoración de la propia lengua y de la cultura de la comunidad y de la familia del niño.

La especificidad cultural de los niños indígenas es tratada por la escuela de manera superficial, tanto en los documentos oficiales, como en la práctica cotidiana. La SEP define el contenido escolar como “el elemento cultural que se selecciona para ser

estimulado, transmitido o adquirido intencionalmente por medio de la experiencia educativa, y se refiere tanto a conocimientos, hábitos, habilidades y destrezas, como a actitudes y valores” (Secretaría de Educación Pública 1999) pero quien dicta cuáles son los elementos culturales “dignos de ser estimulados, transmitidos o adquiridos” es el maestro, basado en los planes y programas que le impone la SEP. En el ámbito escolar la cultura indígena no tiene nada que aportar.¹⁶² La escuela no es, y tal vez no debe ser, el lugar donde se estimula, transmite o adquiere la cultura indígena. Al contrario, es el lugar donde se pretende conocer una lengua y una cultura ajenas a la comunidad, pero necesarias para la misma. La comunidad tiene sus propios mecanismos “no escolarizados” para estimular y transmitir los conocimientos, habilidades, destrezas y valores propios de la cultura indígena.¹⁶³

Lo que se entiende por interculturalidad en las escuelas, en el mejor de los casos, es la introducción de algunos elementos “folklorizados” de la comunidad como parte de la cultura escolar, como objetos de aprendizaje, como temas de discusión en clase o como un recurso didáctico. Por ejemplo, en un acto cívico en una de las escuelas indígenas del municipio pude observar que el “uniforme escolar” para las niñas es el traje típico de la región. Por su parte, las niñas que forman la “escolta” deben ir vestidas según la usanza escolar urbano mestiza. El acto cívico era un homenaje a la Constitución, y se invitó a las mamás a que participen del mismo. El acto cívico se llevó a cabo enteramente en español. Ni los niños más pequeños ni las mamás se enteraron de qué se trataba. Terminados los discursos, los himnos y los honores a la bandera, cada quién se retiró.¹⁶⁴ En el acto cívico encontramos dos elementos en contraste. Por un lado, un elemento de la cultura indígena, la indumentaria de las niñas, resignificado en el contexto escolar como “uniforme” y

¹⁶² “En la primaria están enfocados a atender a un solo sector, sin tomar en cuenta las diferencias de lengua y cultura. Los maestros tienen un plan anual, acatan las normas de la SEP, no pueden salirse del enfoque de la SEP. Aunque hay algunos maestros que tienen esa conciencia de preservar las costumbres y rescatan las danzas como bailables de la misma comunidad, muy pocos maestros hacen que los niños conozcan su realidad, su entorno. Sólo se limitan a dictar lo que establece la SEP y hasta ahí nada más”. Entrevista a Miguel Ponce, 1 de julio de 2003

¹⁶³ “La formación en la comunidad sigue un proceso. Es esencial aprender a obedecer. Y lo siguiente es aprender a coordinar. Tiene dos niveles. Coordinar obedeciendo y otro es coordinar totalmente en cargos ejecutores. Se sigue un proceso, se debe pasar por todas las instancias para aprender a dirigir una comunidad, con una formación propia de la comunidad que implica ritos, creencias, experiencia”. Entrevista a Isauro Chávez, 1 de julio de 2003.

¹⁶⁴ Notas de campo. 5 de Febrero de 2004.

como signo de la adscripción “indígena” de la escuela. Por otro, el ritual escolar mismo, como una repetición mecánica que no tiene ningún referente con la vida de la comunidad.



Ritos nacionalistas. Escuela indígena. Foto NA.

En el caso de la escuela de San Miguel, en algunas ocasiones, como la Fiesta Patronal, la escuela participa de la cultura de la comunidad, se apropia de la misma, la resignifica y la re-presenta en sus moldes. El 28 de Septiembre, durante la fiesta de San Miguel, se lleva a cabo un “acto cívico”, paralelo a la celebración religiosa tradicional de la comunidad. El mismo es organizado por la escuela y cuenta con la participación de las autoridades locales, el presidente municipal, el presidente de la Junta Auxiliar e invitados especiales.

El número principal del acto es la coronación de la “reina de las artesanías” y sus “princesas”. La reina, es una de las jóvenes sanmigueleñas, vestida con el traje típico de las mujeres nahuas a la que se le ciñe una corona artesanal. Este es un elemento ajeno a la cultura de la comunidad, tomado de las formas de celebración de la fiesta de Cuetzalan, donde se elige a la “reina del café”, con indumentaria “tradicional”, utilizando elementos indígenas como la ropa típica. Además, en Cuetzalan la “reina del café” es normalmente una mujer mestiza.

Durante el acto cívico también se presentaron algunas danzas tradicionales interpretadas por los niños de la escuela. Los maestros han trabajado con los niños para “rescatar” algunas danzas que se estaban perdiendo. Sin embargo, al presentarse la danza fuera de su contexto religioso comunitario, la danza adquiere el carácter de un “bailable” que se utiliza como una demostración folklórica.¹⁶⁵

Otro de los números consistió en la “representación” del ritual matrimonial indígena de San Miguel. Los niños, vestidos con el traje típico regional, representan cómo se llevaba a cabo el rito del matrimonio y la danza del *xochipitzahua*, típica de San Miguel. De esta manera, se mantiene en la memoria de los jóvenes “la costumbre de los abuelitos” en la versión elaborada por los maestros y la comunidad.¹⁶⁶

Un dato importante fue que la presentadora, una maestra de la escuela federal de San Miguel, entre número y número leía fragmentos de la Constitución y leyes que hablaban de los derechos indígenas. Podemos decir que no todos los maestros son ajenos a la problemática indígena, sino que también en la escuela federal, a pesar de las restricciones que impone el sistema escolar, hay intentos de acercamiento a la cultura de la comunidad, así sea en forma de representaciones o bailables.¹⁶⁷ Es interesante que en los mestizos está presente el discurso sobre la “cultura” y a través del acto cívico den su versión de la cultura local. Los indígenas se convierten así en espectadores de lo que los mestizos presentan como la “cultura indígena”

¹⁶⁵ La danza puede tener un carácter demostrativo, pero no por eso tiene menos valor, ya que en otro contexto puede tener carácter religioso. De hecho, los niños que participaron del bailable, se dirigieron posteriormente al templo, donde hicieron reverencias a las imágenes, cumpliendo así con la parte religiosa de la danza.

Por otra parte, muchos niños participaron de los grupos de danza de la comunidad, aunque no se presentaron en el acto cívico, sino que participaron de las danzas en su carácter religioso festivo. Notas de campo. 28 de Septiembre de 2003.

¹⁶⁶ Notas de campo. 28 de Septiembre de 2003.

¹⁶⁷ Notas de campo. 28 de Septiembre de 2003.

Sin embargo, las demostraciones folklóricas o festivas, no deben encubrir los conflictos sociales y económicos que subyacen a las diferencias culturales. En algunos



Danza de los quetzales. Tzinacapan. Foto NA.

casos, los conflictos entre mestizos, o amestizados e indígenas, también se reflejan en la escuela. En una de las escuelas “formales” del municipio se usaba el traje regional como “uniforme” para que las niñas asistan los días lunes a los honores a la bandera. Sin embargo, se quitó porque los papás argumentaban que para las niñas que normalmente no vestían de esa forma, resultaba muy caro comprar la ropa. Sin embargo, se sugirió que quienes normalmente visten el traje regional, ya no lo hagan, sino que lleven un

“uniforme”, porque los niños más amestizados se burlaban de los que llevaban traje regional y esto provocaba conflictos entre los padres de familia.¹⁶⁸

IV.4. Maestros

La escuela indígena es una escuela pobre. Es un problema estructural. El sistema [educativo] necesita esa gente mal preparada para llenar esos puestos de trabajo que nadie más va a querer, y que aquí se vuelven deseables, cuando las condiciones de producción agrícola no permiten otros ingresos. (Entrevista a Ulises Márquez, CESDER, 24 de julio de 2003).

En el ámbito de la educación, se han hecho muchos estudios acerca de los maestros indígenas. Su participación para el surgimiento de muchas de las organizaciones y movimientos indígenas ha sido fundamental. El maestro indígena vive un conflicto permanente, pues es parte de la población indígena discriminada y rechazada precisamente por el mundo mestizo, al cual ha accedido parcialmente en su condición de maestro. Como tal, el maestro pueden identificarse muchas veces con los valores de la cultura mestiza, lo que implica una visión de lo indígena como sinónimo de ignorancia, pobreza, retraso, como la antítesis de la modernidad, el progreso y la prosperidad (Ramos 2001). Pero también la formación como maestros ha generado en muchos casos una visión crítica de la cultura mestiza y una valoración de la propia cultura y lengua, que trascienden el ámbito educativo en provecho de toda la comunidad (Ramos 1997)

Hace tres décadas, muchos jóvenes indígenas vieron en la educación una forma segura y fácil de subsistencia.¹⁶⁹ Sólo necesitaban saber la lengua indígena, tener la secundaria completa y asistir a los cursos de inducción para tener una plaza en educación indígena. Los jóvenes se improvisaron como maestros, sin más preparación que su propia experiencia de paso por la escuela y un breve curso de inducción a la docencia. De esta manera se implementó el sistema de educación indígena en la región.

Actualmente no es tan fácil tener una plaza en el magisterio indígena. Además de los requisitos mencionados, es necesario “heredar” o “comprar” una plaza. Muchos

¹⁶⁸ Notas de campo, 04 de Febrero de 2004.

¹⁶⁹ Calvo y Donnadiou afirman que “el ingreso a la DGEI [de los jóvenes indígenas] estaba en función del interés de obtener un empleo fijo y seguro, y no en función del interés por desempeñar tareas magisteriales” (1992:94-95)

maestros que se van a retirar dejan la plaza en herencia a sus hijos. Cuando los hijos no quieren dedicarse al magisterio la plaza se pone en venta. Una plaza cuesta alrededor de ochenta mil pesos¹⁷⁰, suma inalcanzable para la mayoría de la gente indígena. Por lo que en la actualidad es más difícil que los “maestros indígenas” sean realmente indígenas. Algunos son mestizos que tienen un conocimiento incipiente del náhuatl que les permite aprobar el examen de la SEP que los habilita como maestros indígenas.

Los maestros de educación *regular* son maestros “de carrera” considerados como “profesionistas”. Esto quiere decir que, además del dinero para comprar la plaza, debe tener estudios en una Escuela Normal. Ser maestro de educación *regular*, además de representar mayor prestigio, tiene la ventaja de que las escuelas generalmente se encuentran en las cabeceras de las juntas auxiliares o en poblaciones con más facilidades de acceso. En la región se encuentran las Escuelas Normales de Zacapoaxtla y Teteles. También algunos jóvenes acuden a estudiar a la normal en Puebla.¹⁷¹

Actualmente, los maestros de educación *regular* están complementando su formación en las licenciaturas que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). A través de los cursos sabatinos que ofrece la UPN en Cuetzalan, los maestros de la región llegan a conseguir el título de licenciatura en educación primaria plan 94 (LEP 94) o licenciatura en educación preescolar y primaria para el medio indígena plan 90 (LEPEPMI 90).¹⁷² La UPN está pensada para “profesionalizar” a los maestros en ejercicio, por lo que una de las exigencias era precisamente contar con una plaza al momento de inscribirse, es una forma de remediar el hecho de la improvisación de los maestros.

¹⁷⁰ El equivalente aproximado de ocho mil dólares estadounidenses.

¹⁷¹ Notas de campo, Febrero 2004.

¹⁷² No evaluamos en este trabajo la efectividad de los cursos sabatinos o la adecuación de la formación de los maestros en general. Sin embargo, Ulises Márquez señala que la implementación de políticas educativas siempre tropieza con el problema de la formación docente. Por ejemplo, se está formando a los docentes con el plan 94 que recoge el aprendizaje por objetivos, mientras que supuestamente se está manejando el aprendizaje por competencias. Entrevista a Ulises Márquez, 24 de Julio de 2003.

Los maestros de la región normalmente viven en la cabecera municipal o en la cabecera de la Junta Auxiliar. Se desplazan diariamente a las escuelas para realizar su trabajo. Por este motivo, las escuelas que se encuentran en comunidades con mayores facilidades de acceso son las más requeridas por los maestros. Las escuelas más alejadas, donde no es posible desplazarse diariamente, son consideradas “lugares de castigo”. Esto quiere decir que cuando un maestro es removido de una escuela por quejas de los padres de familia, o por una falta grave, es destinado a comunidades lejanas como castigo. Lo que provoca que determinadas escuelas tengan siempre los maestros más problemáticos. Las escuelas que están alejadas, pero a las que todavía se pueden desplazar los maestros diariamente son consideradas “escuelas de paso”. Esto quiere decir que cuando un maestro logra “salir” de las comunidades más alejadas, lo destinan a una “escuela de paso”, donde permanece hasta que exista la posibilidad de cambiarse a otra escuela más cercana a la cabecera. Esto provoca que en determinadas escuelas estén cambiando siempre los maestros, incluso a mitad de gestión.¹⁷³



Escuela de Ziltepec. Foto NA.

Además del magisterio, los maestros se dedican a otras actividades económicas como el comercio y la agricultura. Las labores en la mayoría de las escuelas finalizan normalmente a los dos de la tarde, si no antes. En algunos casos, el trabajo en el magisterio pasa a ser una actividad complementaria que les permite a los maestros tener un ingreso asegurado y poder dedicarse a otras actividades.¹⁷⁴ El magisterio también posibilita la participación de los maestros en la política, a través de

¹⁷³ Notas de campo. 04 de Febrero de 2004.

¹⁷⁴ Notas de campo. Febrero de 2004.

los sindicatos de maestros. Los sindicatos, que están cooptados por el PRI, son un medio que permite a los maestros insertarse en la política regional.¹⁷⁵

Cuando el maestro pierde el interés por su profesión, la educación de los niños es la que se ve severamente afectada. Las actividades económicas o políticas se anteponen al trabajo en aula, por tanto el maestro tiende a faltar más a la escuela, a permanecer sólo el tiempo necesario en la comunidad. No tiene tiempo para preparar las clases, entonces, el maestro va a la escuela a improvisar, con lo cual el trabajo se hace tedioso para él y más para los niños.¹⁷⁶

Como veremos en el siguiente capítulo, quien tiene todo el poder al interior de la escuela es el maestro, la comunidad se limita a fiscalizar la labor del maestro en cuanto a asistencia a la escuela y a prestar los *tequios* en la misma. De la misma forma, toda la burocracia educativa está en manos de los maestros, quienes juegan un papel importante en la economía y la política de la región. Algunos llegan a acumular mucho poder a través de redes de compadrazgo, redes comerciales, la política sindical y la política municipal.¹⁷⁷

El maestro indígena,

... vive una situación de ruptura cultural en el que, los maestros de carrera no lo aceptan, pero sus comunidades tampoco lo reconocen como suyo. Y él no se percibe a si mismo como indígena, sino como maestro, por tanto, parte de la sociedad nacional. Esto genera conflictos en la misma persona, lo que se refleja en la práctica educativa (Ulises Márquez)¹⁷⁸.

La improvisación de los maestros, su falta de dedicación al trabajo en muchos casos, la improvisación permanente de las clases, los pobres resultados de las escuelas indígenas, tienen que ver con el desprecio que el sistema educativo mismo genera por la educación indígena, tiene que ver con el menosprecio de la sociedad nacional por los indígenas. Se considera que cualquiera que haya terminado la secundaria puede asumir la responsabilidad de la educación de los niños indígenas, cuando el maestro de educación indígena debía estar especialmente cualificado, para poder manejar con soltura dos lenguas y moverse en dos culturas y poder realmente generar procesos formativos en los niños.¹⁷⁹ El sistema de educación indígena, al cuenta con profesores cuya formación

¹⁷⁵ Entrevista a Isauro Chávez. 1 de julio de 2004.

¹⁷⁶ Notas de campo. Febrero de 2004.

¹⁷⁷ Notas de campo. Febrero de 2004.

¹⁷⁸ Entrevista a Ulises Márquez, 24 de julio de 2003.

¹⁷⁹ Entrevista a Ulises Márquez, CESDER, 24 de julio de 2003.

profesional es insuficiente, “sin una vocación real de educadores y con una identidad estigmatizada que los conducen a mantener el proceso de castellanizar y aculturar a sus alumnos, dejando pendiente la tarea de promover una educación intercultural” (Ramos 1999).

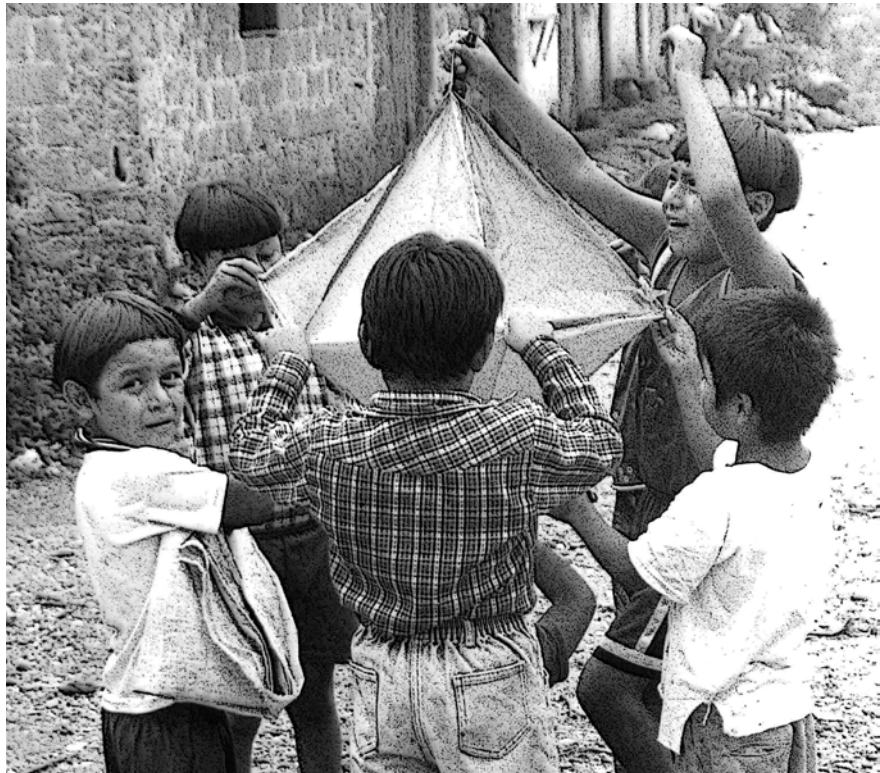
En este capítulo hemos presentado el ámbito de las prácticas educativas en las escuelas primarias de Cuetzalan. Vimos que el mismo presenta graves problemas no sólo en lo que respecta a la adecuación y pertinencia cultural y lingüística, sino en el aprovechamiento del tiempo, problemas en cuanto a infraestructura y provisión de equipos, dificultades graves en lo que respecta a práctica pedagógica misma por la carencia de planes, programas y materiales adecuados, etcétera. En definitiva, vimos que el problema de la educación indígena va más allá de la incorporación de contenidos étnicos, o de la promoción de un diálogo intercultural o de la valoración de la propia cultura. En el siguiente capítulo analizaremos cómo en la educación convergen los tres ámbitos hasta aquí desarrollados: las políticas oficiales, la comunidad indígena y la práctica educativa en la escuela.



Zacaticpanecas. Foto NA.

CAPITULO V.

Políticas educativas, escuela y comunidad



V.1. La educación intercultural bilingüe como institucionalización del multiculturalismo

La educación intercultural surge como crítica al modelo educativo homogeneizador propio de las políticas integracionistas. Hay diferencias sustanciales en los presupuestos y las consecuencias de ambos modelos que anotaremos en esta sección.

El modelo homogeneizador parte de los siguientes presupuestos. Se identificaba a la cultura y la lengua como causa del retraso y pobreza de los grupos indígenas. Por tanto, la asimilación de estos grupos a la sociedad nacional devendría en la superación de esta situación. Uno de los medios principales para lograr este cambio sería la educación. Estos postulados parten de algunos supuestos fundamentales. En primer lugar, se supone que el cambio cultural generaría un cambio en las condiciones socioeconómicas de los grupos indígenas. En segundo lugar se concibe a la educación como un instrumento fundamental para lograr el cambio cultural, por tanto, un medio para la superación de las condiciones socioeconómicas de los destinatarios. En tercer lugar, que la homogeneidad cultural y lingüística de toda la población es fundamental para la construcción de la nación mexicana.

En el ámbito cultural, estos supuestos y las políticas que les siguen, se dan en un contexto de la dicotomía entre tradición y modernidad, retraso y desarrollo. En el ámbito político, están en el contexto del nacionalismo revolucionario, en el que la construcción de una nación fuerte y definida era fundamental en el marco de la guerra fría. En este ámbito, se concibe a los estados nacionales como entidades estáticas, con fronteras bien definidas y culturalmente homogéneos: un solo territorio, una sola lengua y una sola cultura.

En la década de los años setenta y ochenta, el surgimiento de las organizaciones indígenas y de los discursos étnicos provoca un cambio en los presupuestos y fines de la educación dirigida a las poblaciones indígenas. Se plantea una educación bicultural bilingüe, cuyo fin principal sería no ya la homogeneización de la nación, sino el “fortalecimiento de la cultura indígena”. La crítica al modelo homogeneizador se hace desde la perspectiva de la reproducción cultural. Los planteamientos de una Educación

Bicultural Bilingüe sostienen que la escuela debía dejar de ser el aparato de reproducción ideológica y cultural del grupo dominante y convertirse en “fortalecedora de las etnias”. Este planteamiento asume la existencia en el país de “56 etnias”, correspondientes a igual número de grupos lingüísticos. Se cuestiona de esta manera el presupuesto de que la



Niñas de la escuela de Ziltepec. Foto NA.

especificidad cultural de los grupos indígenas sea la causa de su pobreza y marginación. Al contrario, el “fortalecimiento” de la lengua y cultura indígenas sería el medio para la superación de la situación de opresión colonial que sufren los pueblos indígenas. También en este momento se considera a la educación como un medio importante para lograr el cambio cultural en la sociedad nacional, aunque con distinto signo, no ya como homogeneizadora, sino como medio de fortalecimiento de los grupos étnicos. Estos planteamientos que surgen de las organizaciones indígenas se institucionalizan a través de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). Políticamente, se cuestiona la idea de la nación como una entidad estática y homogénea. También es el momento en que el modelo estatal de bienestar entra en crisis. Esta reconfiguración de la idea de nación abre paso a los reconocimientos de los distintos indígenas. En cuanto a la valoración de la educación, si bien se reconoce su papel en el fortalecimiento de las “etnias”, disminuye su peso en lo que se refiere a la construcción de la nación. En esta época también se postulan los conceptos de etnodesarrollo se apuesta por el desarrollo de los grupos indígenas, bajo una concepción de “etnia” un tanto cerrada y esencialista, puesto que se parte de que un

grupo de personas que comparte una misma lengua se constituye de por sí en un grupo étnico.

La Educación Intercultural Bilingüe, si bien tiene sus primeros pasos en la década de 1980, es en la década de 1990 que tiene lugar su institucionalización mediante las reformas educativas de los distintos países de América Latina. Surge asimismo en el marco de los “nuevos movimientos sociales” del Continente. La educación intercultural ha significado un cambio sustancial en los supuestos acerca de la cultura y de la educación. Para la educación intercultural, la “diversidad cultural”, colocada muchas veces en el mismo plano que la “diversidad de género” o la “diversidad religiosa”, constituye un valor en sí. Y en el ámbito educativo, la diversidad constituye una valiosa herramienta pedagógica y didáctica. En este sentido, la “cultura” está referida a los aspectos simbólicos, a las costumbres, a la religión de los niños y jóvenes que asisten a la escuela, desvinculando la “cultura” de la política. Es decir, en este discurso de interculturalidad ya no se habla de etnias o pueblos indígenas como entidades políticas al interior de la nación. Cuando se alude a la diversidad, se está hablando de diferencias entre individuos, diferencias que son dignas de ser respetadas y valoradas, pero que no están vinculadas con diferencias económicas o sociales.

Ulises Márquez, quien trabaja en el proyecto educativo de CESDER en la sierra norte de Puebla, evalúa este nuevo discurso de esta manera:

Lo primero que está mal definido es la idea misma de interculturalidad. Tenemos sociedades multiculturales, pero una relación de interculturalidad la considero todavía una posibilidad remota porque no tenemos culturas en igualdad de condiciones, sino culturas subordinadas. Hay una tendencia mundial a pretender la escuela como espacio para la interculturalidad, aunque más bien lo que se está generando es una escuela para la convivencia multicultural y no una escuela para la interculturalidad, donde pueda haber interacción, intercambio entre diferentes culturas, sino más bien convivencia pacífica. Se está enfrentando la multiculturalidad visto como un problema.

Qué clase de interculturalidad puede haber cuando tienes una cultura absolutamente dominante, cuando todos los procesos educativos son en la lengua, en los patrones, en los modos de interpretación, en los modos de relación de la cultura dominante.

Las experiencias que tenemos en marcha se acercan más al intercambio de expresiones folklóricas que no necesariamente llevan a la interculturalidad.

Hablar de educación intercultural es por lo menos impreciso, en la medida en que no se ha definido qué es lo que vamos a llamar interculturalidad.¹⁸⁰

De esta manera, se hace abstracción de las diferencias coloniales y de las relaciones de dominación y explotación de los miembros de los grupos indígenas. Opacadas las dimensiones políticas de la diferencia cultural, se asume que el problema de la misma es de valoración y de comunicación. Por tanto, el papel de la educación será la promoción de la tolerancia, del respeto y valoración de las culturas, etcétera. Las relaciones de dominación y explotación se presentan así como relaciones de malentendidos comunicativos, por lo cual la educación intercultural tiene como fin la promoción del diálogo, del conocimiento de las otras culturas y de su aprecio. Entonces, ya no se plantea a la educación como medio de fortalecimiento de una entidad política llamada “grupo étnico”, como lo hacía la educación bicultural bilingüe, ni tampoco concibe a la educación como un medio fundamental para el cambio cultural. De esta manera, la diferencia étnica, despojada de su dimensión política y conflictiva, se presenta como una dimensión de la vida privada de las personas, con un valor pedagógico y didáctico.

V.2. La práctica de la educación indígena, entre la institución y la comunidad

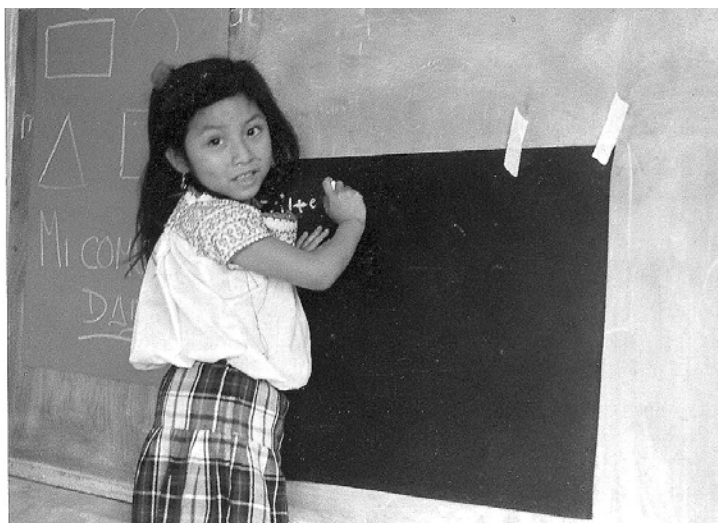
A pesar de las críticas que hayamos podido apuntar en el apartado anterior, respecto a los planteamientos de la educación intercultural, es necesario decir que los documentos oficiales, como los *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para niños y niñas indígenas*, tratado en el Capítulo 2, tienen planteamientos generales que, en caso de llevarse a la práctica, supondrían un gran avance en lo que se refiere a la educación en general y a la educación indígena en particular. Sin embargo, constatamos que existe una brecha entre las buenas intenciones de los *Lineamientos* y la realidad de las escuelas indígenas. Entre las posibles causas de este distanciamiento podemos anotar las siguientes. En primer lugar los *Lineamientos*, se presentan como “orientaciones”, en todos los párrafos leemos “se procurará” o “se impulsará”, por lo que no tienen ningún carácter normativo para los maestros y menos para las autoridades intermedias. En

¹⁸⁰ Entrevista a Ulises Márquez, 24 de julio de 2003

segundo lugar, entre las políticas educativas y la práctica docente no existen instancias intermedias encargadas de su implementación. Las instancias regionales o zonales, son únicamente administrativas, pero no tienen ninguna labor pedagógica. Es cierto que existen pequeños equipos de asesores técnicos pedagógicos, pero su acción es insuficiente por la limitación de recursos y de competencias. La constitución de equipos regionales sería un paso posterior, puesto que en educación indígena no se cuenta siquiera con planes y programas nacionales que orienten la acción educativa en medios indígenas. La educación indígena debe orientar su acción por la normativa vigente para la educación general. De esto se sigue que no existan materiales adecuados para la atención escolar de población indígena. En este punto es muy cuestionable la validez de los textos en lengua indígena. Los mismos no están basados en un plan y programa propios, que atiendan a las particularidades lingüísticas y culturales de los distintos grupos a los que están dirigidos. Lo que se intenta hacer es una adaptación en lengua indígena y al contexto rural de los textos en español.

De esta manera, es en el maestro en el que recae toda la responsabilidad de la educación de los niños. Se espera de él que desarrolle una educación “intercultural”, sin que se tenga claro qué quiere decir esto en las escasas horas de trabajo en el aula y qué resultados se esperan de la misma. Se exige al maestro que desarrolle una educación “bilingüe”, esto es, según los *Lineamientos*, que consoliden en los niños la lengua materna, que los niños aprendan una segunda lengua, que los niños además aprendan a leer tanto en lengua indígena como en español, que los niños sean capaces de expresarse oralmente y por escrito en ambas lenguas, y además en aulas multigrado. Todo esto debe lograrse sin más preparación para esto que su manejo normalmente precario de ambas lenguas. Es obvio que una tarea de estas dimensiones es irrealizable en las condiciones en que se desarrolla la escuela indígena: sin una adecuada preparación profesional de los maestros, sin el apoyo de un equipo regional especializado que trabaje en la elaboración de material adecuado, sin el apoyo de equipos y materiales didácticos y sin la implementación de metodologías adecuadas a cada lengua indígena. Se parte del supuesto de que una persona que tiene un relativo dominio de la lengua indígena y del español, con una plaza de maestro, de por sí es un “maestro bilingüe”, lo cual es un supuesto completamente errado. Consideremos que si ser maestro debería significar un alto grado

de preparación, cuánto más el ser maestro bilingüe. Esto supone que el maestro no sólo domina la técnica pedagógica, sino que además tiene un dominio oral y escrito de las dos lenguas (lo cual evidentemente no se da en la mayoría de los casos) y que además tiene destrezas especiales para desarrollar un tipo de educación especial que supone no sólo la



Preescolar CONAFE. Ziltepec. Foto NA.

enseñanza de dos lenguas, sino la transmisión de conocimientos en las dos lenguas. Si a esto se le añade que debe tener conocimiento y capacidad suficiente para “crear una estrecha relación de la [segunda] lengua con la historia del grupo y con la cultura, como elemento de motivación e interés de los alumnos en este aprendizaje” (cfr. *Lineamientos*), entonces la tarea del maestro, en las condiciones actuales, es poco menos que imposible. El desparpajo con el que documentos oficiales hablan de interculturalidad y bilingüismo, sin poner los medios necesarios para su realización, tiene que ver con el menosprecio que subyace en la práctica hacia un sector de la población que no cuenta con los medios económicos ni políticos para demandar una educación de calidad para sus hijos.

Otro problema que queda sin resolver en las políticas educativas es el de los niños indígenas que asisten a escuelas que no son del sistema de educación indígena. Los *Lineamientos*, en uno de sus apartados distinguen dos planos en los que se deben desarrollar las acciones educativas: “el primero, corresponde a la prestación de servicios educativos destinados específicamente a los grupos indígenas que se adapten a sus necesidades... el segundo, a los servicios que recibe la población no indígena, los cuales deben combatir las formas manifiestas y encubiertas de racismo...”. En esta distinción se

puede percibir al menos dos conceptos de “atención a la diversidad”. La primera, dirigida a la población indígena, debe atender a la especificidad cultural de los niños y niñas, e implícitamente se identifica este tipo de educación con las escuelas del sistema de educación indígena. La segunda, se refiere a la población no indígena, para la cual la interculturalidad se entiende como combate al racismo y valoración de las culturas indígenas, y se identifica implícitamente con el sistema de educación llamado *regular*. Esta distinción toma en cuenta que la mayor parte de la población indígena no asiste a las escuelas del sistema de educación indígena, sino a las escuelas de educación *regular*. Entonces aquí cabe hacer una tercera distinción. Existen al menos tres tipos de escuelas de educación no indígena: la primera atiende a población no indígena, la segunda atiende principalmente a población indígena y la tercera atiende a población tanto indígena como mestiza e incluso a indígenas de distintos grupos étnicos, como es el caso de algunas escuelas urbanas. En el caso de Cuetzalan, la presencia de los niños y niñas indígenas en las escuelas *regulares* es mayoritaria o total. En este caso cabe qué tipo de política cultural es pertinente en estas escuelas, si la de una interculturalidad entendida como atención a la especificidad cultural de la población o la interculturalidad entendida como combate al racismo, conocimiento y valoración de la diversidad cultural, etcétera. Parecería evidente que la primera opción es la más adecuada, pero en la práctica no es así. En realidad, en las escuelas *regulares* no existe ningún tipo de cuestionamiento acerca de la pertinencia de las prácticas educativas que se desarrollan en sus aulas, ni en el nivel de las escuelas ni en el nivel institucional.

La CGEIB, en uno de sus documentos (Secretaría de Educación Pública [s.f.]:12) distingue “tres escenarios de la educación para la interculturalidad. El primero es el “minoritario homogéneo” que es la situación de las comunidades indígenas, el segundo, el “mayoritario homogéneo” que se refiere a las “situaciones escolares en las que no asisten miembros de grupos culturales minoritarios” y el tercero es el de las “realidades multiculturales” que se refiere a las escuelas que atienden a grupos culturales diversos. Esta distinción presenta un problema práctico y otro conceptual. En primer lugar, no se señala que en lo que se refiere a la educación dirigida a la población indígena existen dos sistemas, el sistema de educación indígena y el *regular*. Por tanto, en los objetivos que se enuncian para el primer caso, el de las comunidades indígenas, no queda claro si deben

ser alcanzados por las escuelas indígenas o por los dos tipos de escuela. Considero que esta omisión tiene que ver con la intención de implementar un tipo de política cultural en todo el sistema educativo: la educación intercultural. Sin embargo, aquí es donde se presenta el problema conceptual, puesto que se plantea un mismo tipo de política, con ligeros matices, para los tres ámbitos. En todos los casos se entiende la interculturalidad como la convivencia armónica de distintas culturas en condiciones de igualdad. Por tanto, la interculturalidad más que una característica de la educación sería una meta a lograr a través de la misma: “La interculturalidad es un punto de llegada. Es una utopía creadora, es un camino necesario de las sociedades democráticas” (Secretaría de Educación Pública [s.f.]:11). Las distintas situaciones sociales en que se desarrolla la educación sólo serían motivo para darle distinto “matiz” a la interculturalidad: en el primer “escenario” la interculturalidad debe fomentar la valoración de la cultura propia, en el segundo debe impulsar la valoración de las culturas “minoritarias” además del conocimiento de los aportes de la “propia cultura”. En el tercer escenario la interculturalidad pretende “convertir la diferencia en ventaja pedagógica”. En este sentido, la educación intercultural se entiende más como “educación para la interculturalidad” y se usan ambas expresiones como equivalentes (Schmelkes 2001: 12).

Esta concepción de interculturalidad parte de una constatación de la existencia de diversas culturas en un determinado territorio, a lo que llama “multiculturalidad” y “conceptualmente, la interculturalidad niega la existencia de asimetrías debidas a relaciones de poder” (sic.) (Secretaría de Educación Pública [s.f.]:11). Este concepto de interculturalidad tiene correspondencia con el planteamiento de implementar la “interculturalidad” en todo el sistema educativo, con el argumento de que la educación intercultural no debe estar dirigida sólo hacia las poblaciones indígenas sino que para lograr sus objetivos debe estar dirigida a toda la población. Considero que el argumento en principio es aceptable, puesto que es necesaria la promoción de una política de no discriminación, de respeto a las culturas, etcétera. Sin embargo, el peligro de este planteamiento es que reduce el problema de la educación dirigida a la población indígena a una cuestión de “valoración de la propia cultura” y esconde o por lo menos pone en un plano secundario los problemas pedagógicos y de adecuación del sistema escolar mismo en lo que se refiere a la atención de la especificidad cultural y lingüística de los grupos

indígenas; asimismo, minimiza las condiciones de asimetría económica y social en las que viven las poblaciones indígenas y las implicaciones políticas de la educación. La situación de marginación política y económica de los grupos indígenas no puede afrontarse sólo como una cuestión de “valoración de la propia cultura” de parte de los indígenas y de “conocimiento” de los “aportes de los grupos culturales minoritarios”. La



Procesión con el Sagrado Corazón a la casa del mayordomo. Xiloxochico. Foto NA.

“interculturalidad para todos” en este sentido va en menoscabo de la educación para los pueblos indígenas pues reduce el tema de la diferencia étnica a una cuestión privada, a una cuestión de diferencia en virtud de ciertos rasgos culturales y lingüísticos de los individuos, la cual es sólo objeto de valoración pedagógica y didáctica.

En este punto, coincidimos con la postura de Ulises Márquez, educador del CESDER, cuando señala que:

Es muy diferente el caso en que se constituye un grupo intercultural, como es el caso de las ciudades, que el caso de las culturas que tenemos asentadas en sus territorios. Yo si creo que un buen proceso de desarrollo de cada uno de los integrantes de estas culturas, requiere que se aborden procesos desde lo específico de estas culturas. En ese sentido es que creo que para nuestros países la educación indígena es una necesidad sentida, si es que de verdad hacemos válido lo que está en nuestras constituciones de reconocernos como países multiculturales, entonces tenemos que tener multiplicidad de sistemas educativos también o de ofertas educativas, donde se haga posible la socialización plena del niño, el desarrollo de estructuras de pensamiento maduras, completas, formales y que esto se debe hacer desde la cultura propia. Esto lleva a pensar en la necesidad de que se conserven sistemas de

*educación indígena, aunque hay que transformarlos, no pueden ser lo que son: simples vehículos para hacer que entre la otra cultura con sus patrones, con lo que no se logra ni la socialización plena, ni el desarrollo cognitivo pleno ni una ubicación en posición de orgullo identitario, de orgullo étnico ante el resto de la sociedad, o ante las otras culturas que están en la región y lo que generamos es conflicto, subordinación, mayor pobreza, que es lo que actualmente tenemos.*¹⁸¹

Entonces, una de las tareas fundamentales es cuestionar la pertinencia de las escuelas “formales” que atienden a la población indígena, no como argumento para introducir una concepción reducida de interculturalidad en todo el sistema educativo, sino para transformar específicamente el sistema educativo en las regiones indígenas. En el caso de Cuetzalan, la mayoría de los niños asisten a este tipo de escuelas, en las que el tema de la lengua y la cultura indígenas quedan fuera de toda discusión. La escuela *regular*, precisamente por esto, de mayor prestigio, pues se la identifica con la cultura mestiza nacional. A diferencia de las escuelas indígenas, las *regulares* son escuelas de organización completa, cuentan con maestros normalistas, con algo más de equipos y materiales didácticos, mejor infraestructura y se encuentran en las cabeceras municipal y de las juntas auxiliares y en las comunidades más grandes. Las escuelas de este tipo presentan serios problemas de “calidad, equidad, pertinencia y eficacia” puesto que se apegan estrictamente a los cánones y a la normativa de la educación nacional. Si bien se dedica muy poco tiempo a las actividades académicas, mucho menos se toma en cuenta el problema del bilingüismo de los niños o de las diferencias culturales, etcétera, a no ser dentro del marco de las actividades escolares, como el rescate de las danzas del lugar para convertirlas en bailables, o la tradición del matrimonio en la comunidad, del que se hace una representación semi teatral.¹⁸² Los maestros, en muchos casos no hablan ni entienden la lengua indígena, por lo que todo el proceso de enseñanza se realiza sólo en español. En caso de que el maestro sea hablante de la lengua indígena, lo cual es frecuente, sólo puede servirse de la misma de manera excepcional, para dar alguna instrucción a los niños. Es de esperar que los niños que reciban una educación en una lengua que no es la suya, no puedan tener un desempeño satisfactorio. Ni se les adiestra sistemáticamente en el uso del español, ni se usa su lengua en la escuela. Como vemos, no se trata de una cuestión de “conocimiento y valoración de la propia cultura”, es decir que no se trata de un problema

¹⁸¹ Entrevista a Ulises Márquez, CESDER, Sierra Norte de Puebla, 24 de julio de 2003.

de los niños, sino del sistema escolar. No obstante esta situación, ninguna instancia oficial cuestiona la pertinencia de este tipo de escuelas.

Una transformación seria de la educación para los grupos indígenas debería pasar por la transformación de estas escuelas. Esta sería una labor muy ardua, no sólo en el aspecto pedagógico sino sobre todo institucional, por las graves resistencias que se encontrarían en algunos maestros y seguramente en los sindicatos. Estas resistencias posibles tienen que ver menos con las cuestiones pedagógicas que con la ideología subyacente en el sistema educativo, en el que la escuela que no pertenece al sistema de educación indígena se considera *regular* (y se denomina coloquialmente “formal”), se identifica con la cultura mestiza nacional, con el español como lengua de prestigio y de acceso a esa cultura. En definitiva, es el sistema escolar mismo el que refleja y de alguna manera establece y refuerza las diferencias de valoración entre lo mestizo y lo indígena y por ende entre las personas que se identifican con ellos.

Se necesita trabajar hacia la construcción de posibles relaciones interculturales, pero eso es algo que tiene que desmontar los imaginarios sociales, culturales, pero eso no es algo que se va a hacer por decreto ni porque pongamos contenidos de diversas culturas en el curriculum nacional vamos a lograr con eso, o sólo con eso la interculturalidad. Son pasos, son pequeños pasos.

Los pueblos indígenas, si de verdad vamos a respetar su posibilidad de pervivencia, necesitamos fortalecerlos, y la escuela puede ser un espacio donde eso puede hacerse, hoy no se hace, por lo menos institucionalmente, hay experiencias, pero se quedan en eso, experiencias.¹⁸³

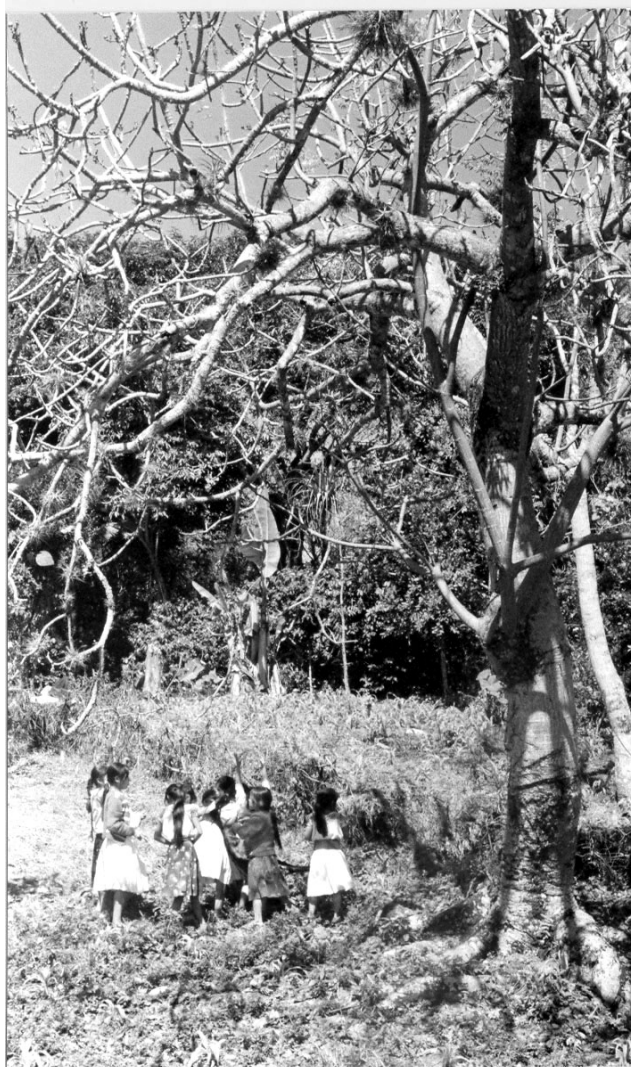
Por este motivo, sin una reforma en el sistema educativo mismo, sería poco menos que inútil hablar de “conocimiento y valoración” pedagógica, didáctica o discursiva de las diferencias culturales, si el sistema mismo instaaura las diferencias socioculturales. Dicho de otra manera, una transformación de las escuelas “formales” en medio indígena significaría en primer lugar romper con la jerarquización de los sistemas educativos (indígena y no indígena), en segundo lugar rompería con el esquema “escuela no indígena igual a escuela de prestigio, lengua de prestigio, cultura de prestigio, gente de razón y escuela indígena igual a escuela pobre, lengua vergonzante, cultura atrasada, gente inferior, etcétera”. Desde luego que la escuela no es el único ámbito desde donde se

¹⁸² Cfr. 3.3 de este trabajo.

¹⁸³ Entrevista a Ulises Márquez, 24 de julio de 2003.

debe luchar contra los esquemas de discriminación. Sin embargo, aquí no nos referimos sólo a la escuela o a la práctica docente, sino al sistema educativo mismo que sanciona las diferencias socioculturales. Un cambio en el sistema educativo no sólo consistiría en “enseñar al niño a valorar su lengua” sino a valorarla y respetarla efectivamente otorgando además el derecho que tiene todo niño de recibir educación en su propia lengua. Finalmente, un cambio en las escuelas no indígenas crearía las condiciones para pensar alternativas reales en la educación secundaria y media superior.

Respecto a la relación entre las propuestas acerca de la educación intercultural y la práctica docente, es necesario señalar que el discurso acerca de la interculturalidad no ha llegado a la mayoría de los maestros del Municipio de Cuetzalan. Los *Lineamientos* son prácticamente desconocidos por los maestros de educación indígena y más desconocida todavía es la CGEIB, por ser de reciente creación y por la limitación de sus acciones y competencias. Además de la redacción de estos documentos oficiales muy poco se ha hecho



El recreo de las niñas. Ziltepec. Foto NA.

por llevarlas a la práctica. De esta manera, la educación indígena, más que ser una institución que atienda a las necesidades específicas de los niños y niñas con los que trabaja, está informada de la sedimentación de distintas prácticas y discursos que los maestros han ido incorporando a lo largo de su experiencia de trabajo. El principal

referente es la escuela *regular*, no sólo en los planes y programas de estudios y libros de texto que –como señalamos anteriormente– son los mismos para ambos sistemas, sino también en sus prácticas y metodología. Por su parte, los maestros de educación indígena reflejan en sus prácticas educativas su propia experiencia escolar, la cual se ha desarrollado en las escuelas de educación *regular*. A lo largo de su experiencia laboral, también han incorporado en su práctica los métodos o el no-método de la castellanización directa, el uso del libro de texto como principal referente en cuanto a contenidos y sobre todo la amplia “cultura escolar cívica nacionalista”, que se traduce en un sinnúmero de actos cívicos, festivos, bailables, etcétera. Podemos decir que la escuela es un espacio conflictivo en cuanto los códigos culturales de la escuela no tienen referente en la comunidad. Así, la escuela se convierte en un referente sin referencia. La escuela es una institución que en sí pertenece a la cultura mestiza, dominante y colonial. Por lo que hablar de educación (escolar) indígena, es un contrasentido.¹⁸⁴ Esta situación nos lleva a preguntarnos por las finalidades de la escuela en el medio indígena. Márquez sostiene que

Si una de las finalidades fundamentales de la escuela básica primaria es generar la socialización de los individuos que participan en ella, y si la escuela ubicada en contextos indígenas va a ser apropiada con la cultura indígena pues la condición es que tiene que socializar en la cultura indígena. La cuestión es qué finalidades aplicamos a la escuela, si es desarrollar habilidades universales entonces estamos en otro discurso. Habría que preguntarles a los pueblos indígenas para qué quieren la escuela, cuáles son las finalidades que ellos le asignan, y hoy por hoy son ambivalentes en este sentido: quieren que sus hijos se apropien de las herramientas de las culturas dominantes pero también quieren que sus hijos conserven la cultura. Cómo eso se integra en sistemas educativos?

*Hoy la escuela está aislada. La escuela es un mundo en sí mismo que prepara para otro nivel escolar fundamentalmente. Hay que volvernos a preguntar cuál es el sentido de la escuela, qué finalidades tiene, qué relación tiene con la sociedad de la que es instrumento.*¹⁸⁵

La misma comunidad indígena tendría mucho que decir y proponer en este momento en que se discute acerca de la educación indígena. Sin embargo, la comunidad

¹⁸⁴ Regalsky plantea que, en el caso de Bolivia, si bien la propuesta de interculturalidad puede parecer una concesión a las demandas étnicas, desde el punto de vista de la burocracia estatal representa una oportunidad para recuperar espacios políticos que estaban siendo cuestionados a causa del fracaso de la escuela. Se pretende colocar en el centro del protagonismo a los agentes estatales, en este caso al maestro. El autor cuestiona la viabilidad de la propuesta de interculturalidad desde la escuela. Suponiendo que la tarea sea cuestionar las consecuencias de un Estado colonial o neocolonial, sería paradójico que este colonialismo interno sea superable por la acción del maestro al interior del aula. (Regalsky 2002).

se encuentra ante un sistema educativo cerrado sobre sí mismo, sobre sus propias prácticas y presupuestos y resistente al cambio. Para el sistema educativo la lengua y cultura de la comunidad tienen muy poco que aportar a la escuela, y a la comunidad misma, como veremos en el siguiente apartado, tiene muy poca participación.

V.3. La comunidad y la educación

Para comprender a cabalidad la relación entre la escuela y la comunidad, debemos tener en cuenta que la condición de marginación política, la crisis económica arriba descrita y el menosprecio y explotación de parte de la sociedad mestiza por el indio, generan determinadas expectativas en las comunidades indígenas respecto de un cambio en sus condiciones de vida, surgidas de una situación conflictiva. Uno de los entrevistados la describe de esta manera:

Las comunidades indígenas quieren un mejor modelo de vida. Quieren tener poder adquisitivo económico, quieren trabajo, empleos para sobrevivir. Mucha gente se queja de que no tiene acceso a dinero. En el medio mestizo siempre se ha pensado que ellos deben tener las empresas, el comercio, el poder político, al sacerdote, y las comunidades indígenas tienen que depender del medio mestizo. No se les ha permitido comercializar sus productos por ellos mismos.

El indígena depende del mestizo. En los últimos años [esto] ha cambiado por [que] las agrupaciones han peleado por el poder gestionar sus propios recursos. Pero eso va en contra del comerciante mestizo.

El mestizo dice que ya no debes hablar la lengua indígena, porque te retrasa. Cualquier mestizo dice “no hables lengua indígena”. Pero la lengua es un signo de identidad que le ayuda a desarrollarse al interior de su comunidad.¹⁸⁶

Otro de los entrevistados, presidente de la Junta Auxiliar de San Miguel, sostiene que las condiciones de pobreza y necesidad de la población indígena generan una dependencia hacia los mestizos quienes detentan el poder político y económico del municipio. Un cambio de estas condiciones, posiblemente mediante la educación, no sería conveniente para los intereses de este grupo. Por lo que es difícil que las mismas autoridades promuevan acciones a favor de los indígenas:

¹⁸⁵ Entrevista a Ulises Márquez, CESDER, Sierra Norte de Puebla, 24 de julio de 2003.

¹⁸⁶ Entrevista a Isauro Chávez, miembro de la comunidad de San Miguel y director de la radio del INI. 1 de julio de 2003.

Falta mucho, mucha conciencia más que nada para los que están a nivel estado, los funcionarios, para que nosotros nos vayamos adelante. pero yo me doy cuenta que no les conviene. Qué pasa en las cabeceras. Las cabeceras convocan a una reunión y ni se asoman, porque no tienen necesidad.

Pero nosotros tenemos necesidad y por eso nos atraen. Pero si todos no estuviéramos así nadie se acercaría, pues se valen de nuestra necesidad. Y precisamente es lo que se quiere, que hayan ciertas carencias ... porque si todos tuvieran todo pa' que van... nadie los escucharía. Últimamente ha habido tantos candidatos...

Si tuviéramos una buena educación, si estuviera el sistema educativo ... Pero el sistema educativo es rígido, si alguien se sale de esos lineamientos al rato viene el sindicato y aguas, ¿qué está pasando acá, por qué te sales, por qué enseñas esto, por qué les despiertas? ... el mismo sindicato dice ¡sabes qué, no se salgan del huacal, qué pasó! los llaman la atención".¹⁸⁷

El mismo entrevistado considera que un cambio de la situación de ignorancia y pobreza de la gente indígena traería consigo una transformación de las relaciones sociales y políticas:

En el caso de las comunidades indígenas. Veo que está enfocado para un solo sector, si las comunidades indígenas estuviéramos preparados todos, todos, todos, yo creo que estaríamos ya un poco más avanzados en este aspecto, en lo político y lo social.

Si conociéramos qué hay detrás de la política, al rato viene una persona y nos habla de la política y a lo mejor nos reímos de él, porque ya conocemos qué hay detrás. Actualmente se ha hablado que hay 11 partidos políticos, y qué hacen, no piensan qué hay en las comunidades, en lugar de hacer un trabajo que de veras sea a favor de la comunidad.

Si estuviéramos mejor capacitados estuviéramos en otro mundo. Y nosotros vemos que se aprovecha de la gente el que tiene más poder, se aprovecha de la ignorancia y la pobreza de la gente. Te dicen te vamos a dar esto y tengo que agarrar, porque me va a dar esto o el otro.¹⁸⁸

Ambos entrevistados han sido parte del equipo del Proyecto de Animación y Desarrollo (PRADE), y tienen una mayor formación y experiencia en el ámbito educativo, por lo que sus percepciones, si bien son críticas del sistema educativo, reflejan las expectativas respecto de la misma: la educación es percibida como un medio para superar la situación de marginación política y económica en que se encuentran las comunidades indígenas.

Una de las críticas que hacen al sistema educativo es que en las condiciones actuales no genera una transformación real en las condiciones de vida de la población,

¹⁸⁷ Entrevista a Miguel Ponce, Presidente de la Junta Auxiliar San Miguel, 1 de julio de 2003.

aún si algunos pueden acceder al nivel medio superior. Uno de los entrevistados manifestó que si bien hay jóvenes en el bachillerato, eso no garantiza que los jóvenes tengan mayor conocimiento de la realidad en que viven. La educación a todos los niveles transmite conocimientos científicos, históricos, cívicos, etcétera, los cuales son ajenos a la realidad local, comunitaria, económica o política.¹⁸⁹ La enseñanza está regida por los lineamientos oficiales y es muy difícil que los maestros puedan desarrollar iniciativas propias en el sentido de impartir una educación que incentive la reflexión sobre la realidad. En palabras del presidente de la Junta Auxiliar de Tzinacapan, la escuela debería “*actualizar a los alumnos, hablar de México, de la situación del campo, de los grupos étnicos, del tratado de libre comercio... qué hay detrás..., etcétera*”¹⁹⁰

Otro de los entrevistados, Isauro Chávez, director de la radio del INI y miembro de la comunidad de San Miguel, manifiesta que “*la educación debe responder a la comunidad, no al requerimiento nacional. La comunidad debe dictar líneas de cómo educar a los niños*”¹⁹¹, por tanto, el sistema educativo no debería ser único, sino diferenciado, de acuerdo a las necesidades y características de las comunidades indígenas.

Sin embargo, estas opiniones no reflejan el criterio común de los miembros de las comunidades indígenas. En la mayoría de los casos, los padres de familia ven en la educación un medio para que sus hijos en un mediano plazo puedan mejorar sus condiciones económicas. Se percibe que la educación posibilita mejores condiciones laborales, sobre todo cuando se trata de salir a buscar trabajo en las ciudades.

El Sr. Ponce apunta un elemento que me parece muy importante para el análisis de la educación en el contexto de la comunidad. El análisis que hace es que la situación de crisis económica que vive la población debido a la caída del precio del café ha

¹⁸⁸ Entrevista a Miguel Ponce, 1 de julio de 2003

¹⁸⁹ “No se da en la educación el decir qué está pasando en México. Le dan historia de México, pero no le dicen qué pasa actualmente. Si el maestro dice eso, yo creo que al maestro lo corren.

Ahí está uno de los principales problemas. La gente no sabe lo que está pasando, y la educación está pasando debe ser tanto a nivel local y asimismo de a conocer al alumno y la alumna qué está pasando en el contexto... Tengo un hijo que sale ahorita del bachillerato y a veces le he preguntado y hay muchas cosas que no les enseñan. La educación debe partir del pueblo y tener una visión más allá, de reflexión. Y si hay eso, a los políticos no les conviene, al sindicato no le conviene” Entrevista al Sr. Miguel Ponce, Presidente de la Junta Auxiliar de Tzinacapan, 1 de julio de 2003.

¹⁹⁰ Entrevista al Sr. Miguel Ponce, Presidente de la Junta Auxiliar de Tzinacapan, 1 de julio de 2003.

¹⁹¹ Entrevista a Isauro Chávez, miembro de la comunidad de San Miguel y director de la radio del INI, 1 de julio de 2003

cambiado la valoración de los padres respecto de la escolarización de sus hijos. Antiguamente los papás valoraban más el trabajo en el campo, y los jóvenes eran estimulados a colaborar a la familia en las labores agrícolas. Actualmente la educación se percibe como un medio de preparar a los hijos para que puedan buscar mejores opciones de trabajo fuera de la comunidad.

La mayoría de los papás están conscientes de que sus hijos vayan a la escuela, pero por lo menos hasta telesecundaria, porque ya a nivel medio superior ya es más difícil porque los costos son muy altos.

Los papás quieren que los hijos por lo menos puedan leer y hacer las operaciones básicas. Ya en el campo la situación es muy difícil. Antes la gente podía ayudarse con el café.

Los padres tienen esa visión de que sus hijos se preparen, porque antiguamente decían los abuelos que para qué va a la escuela si de la escuela no vas a comer, tienes que trabajar en el campo para comer, del campo vivimos, trabajar en el campo es vivir bien. Pocos iban a la escuela porque los hijos debían trabajar en el campo.

Ahora los papás tenemos otra visión, de que los hijos deben estar preparados, independientemente de donde estén. A los hijos los preparamos para que salgan de la región. No tenemos un sistema educativo para que los hijos puedan quedarse en la comunidad y trabajen en la comunidad.¹⁹²

Considero que este es un punto fundamental en lo que se refiere a la relación entre la escuela y la comunidad, la pertinencia de la escuela y de la interculturalidad. En las comunidades indígenas la valoración de la escuela está en relación directa con la resolución de sus problemas de subsistencia a un mediano plazo. El padre de familia puede costear la educación básica y secundaria de sus hijos con miras a que esto les permita mejores condiciones de trabajo asalariado en la región o fuera de ella. Mejores condiciones quiere decir en este contexto que en vez de ser ayudante de albañil o jornalero o ayudante de cocina en el caso de las mujeres, los jóvenes puedan emplearse como dependientes en alguna tienda o como empleados de algún mestizo. De cualquier forma, el mayor grado de escolaridad es visto como posibilidad de acceso a dinero. Esto tiene que ver con el hecho de que el trabajo agrícola no es ya una opción atractiva porque no cubre ni siquiera las necesidades básicas de alimentación. Es común escuchar que “en el campo hay trabajo, pero no hay dinero”.

¹⁹² Entrevista a Miguel Ponce, Presidente de la Junta Auxiliar de Tzinacapan, 1 de julio de 2003.

La valoración de la escuela se relaciona directamente con la posibilidad de acceder a la lengua y cultura mestizas. Si bien los “contenidos” que se transmiten en la escuela no tienen un referente significativo con la vida en la comunidad, la escuela es resignificada por la comunidad indígena como oportunidad para acercarse y de alguna manera asimilar los códigos culturales (y lingüísticos) de la sociedad nacional. El supuesto “desinterés” de los padres por los contenidos pedagógicos está relacionado con esta “extrañeza” de la escuela respecto a la vida en la comunidad. Para la sociedad mestiza, la escuela es un



Niñas del preescolar. Ziltepec. Foto NA.

medio de reproducción de su propia cultura, esto es de la memoria histórica, la lengua, los valores y los conocimientos técnicos. En el medio indígena, estos significantes carecen de referencia, en el medio indígena la escuela no es el medio de reproducción cultural sino de acercarse a la otra cultura y a acceder así a mejores condiciones de vida.

De esta manera, la preocupación de los padres de familia porque sus hijos aprendan el español no puede ser interpretado sólo como un rechazo a la propia lengua por la estigmatización que ha hecho la sociedad mestiza hacia los indígenas, sino con una preocupación económica real y urgente. Esta valoración positiva de la escuela relacionada con las necesidades económicas y laborales de las comunidades indígenas inciden también positivamente en la educación en lo que se refiere al papel de los padres en un mejor desempeño de sus hijos en la escuela, sea en la participación de los padres

de familia, en la cantidad de recursos que la economía familiar puede asignarle a la educación, en el interés porque las niñas también asistan a la escuela, etcétera. Un ejemplo de esto es que quienes tienen un poco más de recursos envían a sus hijos a las escuelas “formales”, o a la secundaria de Cuetzalan, asumiendo los gastos que todo esto implica.

Me parece que estos son aspectos fundamentales que no se toman en cuenta a la hora de formular políticas educativas. Los indígenas no envían a sus hijos a la escuela a que les enseñen a “valorar su propia cultura” sino a que aprendan el español. La valoración o reproducción de la cultura indígena no pertenece al ámbito de la escuela y es evidente que las situaciones de explotación no son sólo una cuestión de que los mestizos “no valoran la cultura indígena”, sino por las condiciones socioeconómicas de la población indígena, agravadas por el racismo y la discriminación. Es más, la discriminación o el menosprecio por los indígenas puede ser el justificativo para que se reproduzcan las diferencias económicas y políticas, como sucede en toda situación colonial. Por lo que, si bien es loable que se quiera promover en la escuela actitudes de “respeto y valoración”, el problema es más complejo, sobre todo en las regiones en las que conviven mestizos e indígenas. Es cierto que la educación por sí sola no puede cambiar las relaciones sociales, las condiciones económicas, etcétera, pero sí puede prestar más atención a las necesidades y demandas inmediatas de la gente antes que plantear políticas con presupuestos que tienen que ver más con corrientes y presiones internacionales que con las necesidades de los más pobres, en este caso los indígenas.

Como se mencionó anteriormente, la valoración de la escuela en cuanto posibilita el contacto con la cultura mestiza, generando mayores posibilidades de acceso a la cultura y lengua nacionales, tiene relación con la otra cara de la pobreza del campo: la migración. Dado que las zonas indígenas actualmente son zonas de expulsión, se requiere de este conocimiento para tener mayores posibilidades de trabajo en las ciudades. Sin embargo, las posibilidades de acceso al mercado laboral que ofrece la escuela se limitan a la certificación¹⁹³ y al manejo de la lengua dominante, sin que el joven adquiera ninguna otra habilidad laboral y sin que se hayan conseguido los objetivos específicos de cada

nivel, ni de la educación indígena.¹⁹⁴ Por lo tanto, para los jóvenes migrantes están reservados en el mejor de los casos los trabajos menos remunerados como dependientes de tiendas, en el caso de los varones y como empleadas domésticas en el caso de las mujeres, como lo expresa uno de los entrevistados:

No es cierto que basten las cuatro operaciones básicas. Porque no tienen el nivel para dirigir una empresa en medio mestizo, no tiene el nivel ni siquiera de un secretario. Los indígenas llegan a las instituciones capacitados sólo para barrer, para trapear, para ser veladores, para ser mandaderos, porque no están capacitados. Entrevista a Isauro Chávez, 1 de julio de 2003

Por otra parte, si bien la escolarización incentiva a la migración, no prepara a los jóvenes para esta experiencia que los deja siempre en una posición ambigua y conflictiva, tanto en la ciudad como a su regreso a la comunidad:

Cuando uno sale, uno se enfrenta a otra forma de ver el mundo y de hacer el mundo. Ahí está el problema grave. Por ejemplo, un valor fundamental es el trabajo. En cambio llegas a la ciudad y el valor máximo es el dinero, porque es el medio con el que uno sobrevive. Entonces hay dos posibilidades, o te vuelves más cabrón que aquellos, o te vuelves más sumiso y en ambas posturas siempre vas a estar incómodo. Entrevista a Alfonso Hernández, director del bachillerato de San Antonio Rayón, labora también en el INEA. 27 de julio de 2003.

Los papás piensan que los hijos tienen que estudiar para poder trabajar. Pero el hijo que ha cursado el nivel medio superior tiene que salir. Pero ahí deja su pueblo, deja sus costumbres, tradiciones. Pero vuelve de la ciudad y hay un choque muy fuerte". Entrevista a Miguel Ponce, 1 de julio de 2003

Ante este problema encontramos dos opiniones distintas. Una postura es que la escuela debe preparar a los jóvenes para afrontar la experiencia migratoria¹⁹⁵, otra opción plantea que se debe preparar a los jóvenes para que se queden en la comunidad. Esta discusión, que tiene que ver con los fines y alcances de la educación, nos muestra que el sistema educativo no responde a ninguna de los dos tipos de expectativas: ni prepara

¹⁹³ "La mayoría de los que entran al bachillerato entran no para seguir en estudios superiores, sino para tener un poco más de oportunidad que los que hicieron secundaria" Entrevista a Alfonso Hernández, 27 de julio de 2003.

¹⁹⁴ "Si bien muchos jóvenes han pasado la primaria, se encuentran casos en secundaria que los jóvenes no saben leer y escribir, no dominan las operaciones aritméticas..." Entrevista a Ulises Márquez, CESDER, 24 de julio de 2003

¹⁹⁵ "Por eso también en bachillerato se debería preparar a la gente para enfrentar el tema de la migración". Entrevista a Alfonso Hernández, director del bachillerato de San Antonio Rayón, labora también en el INEA. 27 de julio de 2003.

"Debe prepararse a los jóvenes para que se queden en la comunidad. Eso no implica rezagarlos, sino que respondan a su comunidad". Entrevista a Miguel Ponce, 1 de julio de 2003

adecuadamente a los jóvenes para la migración ni para el trabajo y la vida en la comunidad. La valoración de la escuela parte también de la experiencia de discriminación que hayan podido sufrir los padres. Los padres quieren hijos escolarizados para que “no sufran como ellos” en las ciudades.

También la educación es valorada negativamente en cuanto los padres perciben que los hijos “se vuelven flojos”. El problema radica en que en la escuela no se aprenden las técnicas productivas que se emplean en el trabajo del campo. Por otra parte la escuela, sobre todo la secundaria y el bachillerato crean un cierto desprecio por el trabajo agrícola al imponer en sus contenidos modelos urbanos y al reiterar el discurso de la superación a través del estudio.¹⁹⁶

En cuanto a las expectativas de los padres de familia, de los maestros y de los mismos jóvenes para que puedan continuar en el sistema educativo más allá del bachillerato son muy limitadas por las condiciones económicas de sus familias.¹⁹⁷ Esta limitación de las expectativas puede ser una de las causas y al mismo tiempo producto de las notables deficiencias en la educación media.¹⁹⁸ Es decir que las graves falencias en la preparación de los bachilleres en medio indígena los incapacitan para acceder a la preparación superior, al mismo tiempo, como no se espera que los jóvenes vayan a continuar en el sistema educativo, tampoco existe una preocupación real para prepararlos adecuadamente.¹⁹⁹

El interés de los padres de familia respecto de la educación tiene que ver también con la labor de las autoridades y de los comités de padres quienes insisten en que la educación es importante :

¹⁹⁶ Según uno de los entrevistados, a algunos jóvenes y padres de familia de la comunidad no les gusta que sus hijos trabajen en la Telesecundaria, por eso no los mandan a Tetsijsilin, donde tienen algunos huertos o tenían producción de setas y prefieren ir a la secundaria general de Cuetzalan. Entrevista a Oracio González, martes 29 de Julio de 2003

¹⁹⁷ “Ahora, el papá ya no puede mandar (a sus hijos) más allá de la secundaria, uno que otro, que tiene un empleo permanente, como los maestros, pueden solventar los gastos del bachillerato. Los demás se quedan en la comunidad o se van a la ciudad. Pero los papás no pueden hacer más, porque no se ha encontrado un sustituto del café que pueda dar ingresos a la familia”. Entrevista a Miguel Ponce, 1 de julio de 2003.

¹⁹⁸ “La educación es un servicio que otorga un certificado que permite integrarse al mercado de trabajo pero que no desarrolla las capacidades para continuar en el sistema educativo y para integrarse efectivamente a otras formas de vida”. Entrevista a Ulises Márquez, CESDER, 24 de julio de 2003

¹⁹⁹ Entrevista a Ulises Márquez, CESDER, 24 de julio de 2003.

A la gente se le ha inculcado mucho que los hijos deben estudiar, porque nos damos cuenta que sin educación no se puede salir. Insistimos a los padres de familia que deben mandar a sus hijos. Hay padres de familia que se les dificulta mantener a sus hijos. Pero ahora el programa OPORTUNIDADES les apoya para que sus hijos vayan a la escuela. Igualmente estamos pendientes de que aumente el número de maestros y debemos hacer la labor de convencimiento de que manden a sus hijos a la comunidad. Entrevista Sr. Moisés Zamora Vásquez, miembro de la comunidad de San Miguel y regidor de gobernación del Municipio, 08 de Febrero de 2004

El programa de OPORTUNIDADES ha hecho que de alguna manera los padres de familia, en especial las madres, se preocupen por la escolaridad de los hijos. El programa exige que los niños y jóvenes que reciben este apoyo asistan regularmente a la escuela y mantengan un promedio alto. Por otra parte, exige que las madres de familia asistan una vez al mes a las pláticas que están a cargo de los personeros del servicio de salud de la comunidad.²⁰⁰ Extraoficialmente las familias que reciben el apoyo deben cumplir con ciertas exigencias de las autoridades y mantener fidelidades políticas. Además quienes reciben apoyos están obligados a cumplir con los *tequios* comunitarios, siendo que oficialmente no se exige ninguna obligación de este tipo.

Las expectativas de la comunidad respecto a los maestros también han cambiado, sobre todo en las comunidades más alejadas y menos mestizadas. Antes el maestro cumplía una labor social en la comunidad, puesto que permanecía en la misma toda la semana. En muchas ocasiones cumplía la función de secretario en la comunidad, colaboraba con las diligencias ante las autoridades. Actualmente la mayoría de las comunidades tienen caminos y servicio de transporte público, así que los maestros se retiran de la comunidad en cuanto terminan sus actividades en la escuela.

Si bien los padres de familia valoran la educación en general, donde se tiene más problemas de ausentismo es en los preescolares. Es difícil que los padres de familia manden a sus niños al preescolar. Los motivos son diversos. Los padres de familia no conocen a cabalidad las actividades del preescolar y piensan que “sólo van a jugar”. Por otra parte el preescolar supone un gasto para el padre de familia, por lo que prefieren que los niños se queden en casa hasta que tengan la edad suficiente para entrar a primaria. En

²⁰⁰ Notas de campo, Febrero de 2003.

tercer lugar los niños de preescolar no se pueden desplazar solos hasta el establecimiento, y los padres de familia muchas no tienen tiempo para llevarlos.²⁰¹

PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EN LA ESCUELA.

Cuando se interroga a los maestros, padres de familia o autoridades acerca de la participación de la comunidad en la escuela, la respuesta más común es que la comunidad participa en la escuela dando *faenas*.²⁰² Las *faenas* consisten en que los padres de familia deben colaborar en el mantenimiento y mejoras en la infraestructura de la escuela con su trabajo. Para el sistema educativo, los padres de familia son fuerza de trabajo, y no se concibe que tengan otro tipo de participación en la escuela.



Músicos. Tzinacapan. Foto NA.

²⁰¹ Entrevista maestras del preescolar “Niños héroes”. Viernes 08 de Agosto de 2003

²⁰² En la totalidad de los casos en los que pregunté por la participación de la comunidad en la escuela la respuesta fue que la comunidad da las *faenas* en la escuela. Esta respuesta provino de los padres de familia, maestros, autoridades. Notas de campo, febrero de 2003, junio de 2003, agosto de 2003, Febrero de 2004. Entrevista al prof. Arturo Domingo Trinidad, 25 de Junio de 2003. Entrevista al Prof. Moisés Téllez, 08 de Febrero de 2004, entrevista prof. Humberto Cruz, 18 de Febrero de 2003.

Cuando se trata de construcción de aulas o mejoras en las escuelas, las autoridades ofrecen aportar el material siempre y cuando la comunidad ponga la mano de obra. De esta manera los padres de familia deben prestar sus servicios para conseguir alguna mejora en sus escuelas. Los padres de familia de todos los ciclos escolares, desde preescolar hasta bachillerato tienen obligación de dar las *faenas* a la escuela.²⁰³

Los padres de familia por su parte están organizados en comités. Cada ciclo escolar tiene su comité, incluso los establecimientos de CONAFE, que en algunos casos tienen pocos alumnos. El comité se elige normalmente por un periodo de dos años. El presidente del comité de padres es una autoridad importante en las comunidades, es la segunda autoridad después del Juez de Paz y es la autoridad principal en las rancherías. La labor del comité es la de convocar a los padres de familia de la escuela y coordinar las actividades que consisten principalmente en las faenas. El comité sirve de enlace entre los maestros y los padres de familia; mediante el mismo el maestro puede hacer llegar a los padres de familia sus inquietudes, transmitir noticias o convocar a reuniones.

Asimismo, el comité tiene la delegación de parte de la comunidad de velar por el buen funcionamiento de la escuela, el comité de padres vigila que la asistencia de los maestros sea regular, se encarga de la infraestructura escolar, así como de procurar mejoras en la misma. Cuando en la escuela se presentan problemas muy graves, el comité tiene el poder de solicitar la destitución de algún maestro.²⁰⁴ En las comunidades más pequeñas, el presidente del comité es la máxima autoridad, lo que refleja que este cargo es sumamente importante para los padres de familia. En la cabecera de la junta auxiliar, los presidentes del comité de padres de la primaria tienen mayor poder de convocatoria y atribuciones que el regidor de educación.

Si bien la faena sigue siendo una práctica habitual en las escuelas, es cada vez más difícil hacer que la gente participe. Una de las quejas más frecuentes de los maestros es

²⁰³ Notas de campo. Febrero de 2003, Agosto de 2002, Febrero de 2004.

²⁰⁴ Se dio el caso de la destitución del director de una de las escuelas visitadas porque cortejaba a una muchacha de la comunidad, siendo casado. El descontento se produjo en un principio porque se parcializó por uno de los bandos de la comunidad, pero cuando ocurrió lo de la muchacha, los dos bandos se pusieron de acuerdo y lo sacaron. La cosa llegó a extremo, porque el profesor quería poner a la muchacha como presidente del comité de padres, siendo que la muchacha no tiene hijos. Notas de campo, Miércoles 11 de Febrero de 2004.

que los padres de familia “ya no colaboran gratuitamente debido a que se acostumbraron a recibir apoyos”.²⁰⁵

Fuera de las actividades organizadas por el comité escolar, o por los maestros a través de éste, los padres de familia no tienen mayor participación en la escuela y mucho menos en el aspecto académico.²⁰⁶ Los padres de familia también son convocados para apoyar en los eventos sociales como la preposada, el día del niño, la clausura del año escolar, fechas cívicas, etcétera.²⁰⁷ Además de colaborar trabajando para estas actividades, los padres de familia deben solventar los gastos que las mismas exigen: trajes para los bailables, ornamentos, comida, etcétera, a través de aportes que se piden en cada ocasión.²⁰⁸ En algunas escuelas y preescolares se pide un aporte anual para las necesidades de la escuela.²⁰⁹ Es por eso que la participación de los padres de familia en las juntas convocadas por los comités o por las autoridades es escasa, porque en la mayoría de los casos se trata de coordinar actividades que normalmente requieren del aporte económico de las familias.²¹⁰

²⁰⁵ Notas de campo, 11 de Febrero de 2004.

²⁰⁶ Una situación similar, apunta Cornejo, en el caso de las escuelas de la huasteca potosina: “Los padres de familia supervisan las actividades de la escuela y el trabajo de los maestros, sin embargo, nunca interfieren en el trabajo dentro el aula” (Cornejo 2002:71)

²⁰⁷ Entrevista maestras del preescolar “Niños Héroes”, 08 de Agosto de 2003.

²⁰⁸ Para el caso de la huasteca potosina, Cornejo anota que los maestros consideran que los padres de familia apoyan a sus hijos y a la escuela porque “pueden hacer las cooperaciones económicas necesarias para las ceremonias, concursos y bailables, pueden comprar los uniformes y siempre acompañan a los alumnos a los concursos de escolta, de entonación del Himno y académicos” (2002: 64).

²⁰⁹ Entrevista maestras del preescolar “Niños Héroes”, 08 de Agosto de 2003.

²¹⁰ En una ocasión, el presidente de la Junta Auxiliar convocó a una reunión de la comunidad para tratar el tema del terreno para el bachillerato. Asistieron muy pocas personas, no más de 20 de las 500 familias que debían asistir. En la reunión se explicó que se necesitan \$300.000 para comprar 1½ has. de terreno para la construcción de la secundaria. El municipio aportará \$ 100.000 y la comunidad debe poner el resto. Hasta ese momento la comisión encargada para el efecto había recaudado apenas \$ 4000, que serían empleados en los gastos de transferencia del terreno, por lo que faltan \$ 200.000 para la adquisición del terreno. El presidente sugirió que se compre sólo una ha. por lo que faltaría “sólo” 100.000, pero se sugirió que se decida esto cuando esté más gente. Otra sugerencia fue que los que reciben OPORTUNIDADES aporten más, pero hubo oposición. Se decidió convocar a reunión a través de los líderes de los programas de apoyo, puesto que la presidencia auxiliar no había tenido poder de convocatoria. Notas de campo, Lunes 28 de julio de 2003

Tres días después se llevó a cabo la reunión para tratar nuevamente el asunto del bachillerato. Asistió mucha gente, pues habían sido convocados por los líderes de los programas de apoyo. La reunión fue dirigida por uno de los representantes de los productores de café. Se trató largamente el tema de los cultivos de café, y que iba a pasar uno de los inspectores, así que deben medio limpiar sus cafetales para recibir la ayuda del gobierno. Las señoras de OPORTUNIDADES se impacientaron y empezaron a irse. Se trató entonces el tema del bachillerato. Se le dijo a la gente que debe aportar \$ 200 para comprar una ha. para el bachillerato, y que para esto se necesitaban \$ 100.000 pesos. No hubo ningún tipo de debate, ni se llegó a un acuerdo. Al escuchar que se debía dar un aporte la gente empezó a retirarse, hubo una gran confusión

Una de las actividades escolares que más demanda la participación de los padres de familia es el cierre del año escolar. En esta ocasión se festeja el “egreso” de los niños del preescolar, de los de sexto de primaria, de los que terminan secundaria, de los que terminan el bachiller, de los que terminan la UPN. A medida que se sube el nivel escolar, la magnitud de la celebración y los gastos sube. Para ilustrar podemos decir que los padres de familia de los alumnos de sexto nombran un “comité de egreso” que se encarga de organizar los festejos, imprimir las invitaciones, requerir la presencia de las autoridades, ver si se va a servir comida, comprar las carpetas en las que se va a entregar el diploma, hacer imprimir los diplomas, etcétera.

Además cada “egresado” desde el preescolar hasta los niveles superiores nombra un “padrino” de egreso, que deberá acompañarle a recibir su diploma. Los padrinos, si



Altar familiar en el Día de Muertos. Tzinacapan. Foto NA.

son de la comunidad, ya sea el mismo día o días después deben cumplir con el ritual de “entrega del ahijado”. Estos acontecimientos son ocasión para estrechar vínculos en la comunidad y fuera de ella, porque a veces se nombra padrinos a los maestros o a personas del medio mestizo. Sin embargo, también implican gastos que para la economía familiar son significativos.

En el aspecto académico, la participación de los padres es mínima. Se dan casos en los que el maestro solicita el apoyo del papá o la mamá para que el niño pueda cumplir con sus deberes escolares. En estos casos el papá no tiene la capacidad ni el tiempo para colaborar a sus hijos en los estudios.²¹¹ Tampoco es común que los papás se apersonen a la escuela a preguntar por el desempeño académico de sus hijos. Sólo en caso de que los niños hayan tenido algún problema personal en la escuela las mamás acuden ante la maestra. Los maestros se cuidan de no tener conflictos con los padres de familia. Cuidan mucho, por ejemplo, de que no haya peleas entre los niños, por más leves que sean, porque eso provoca que las mamás vengan a la escuela a reclamar.²¹² En definitiva, la comunidad considera que es importante tener una escuela, pero su participación se ve limitada por el poder que tienen los maestros, porque se piensa que la escuela es cosa de los maestros, y también estos así lo sienten y lo hacen sentir, porque los padres de familia deben ocuparse de su subsistencia, porque tienen un poder para negociar ante las autoridades educativas.

En definitiva, coincidimos con Ulises Márquez de CESDER en que las escuelas rurales son pobres también en participación: “hace unos años había mayor participación de la escuela en la comunidad, pero en los últimos años la escuela se ha convertido en territorio de los maestros, donde los padres de familia no tienen nada que decir”.²¹³

²¹¹ Uno de los maestros declara que no se pueden cumplir los objetivos de la educación porque no reciben apoyo moral de los padres, cuando se les comenta los problemas de sus hijos en la escuela nada más responden “repruébalo maestro”. Entrevista al prof. N. Osorio, 29 de julio de 2003.

Según el director de la escuela vespertina de San Miguel, el Prof. Abraham García, los padres delegan toda la responsabilidad de la educación en la escuela; pero se preocupan de enviar a sus hijos a la escuela. Entrevista al prof. Abraham García, 14 de Febrero de 2004.

²¹² Notas de campo, Febrero de 2004.

²¹³ Entrevista a Ulises Márquez, 24 de julio de 2003

Reflexión final

La Educación Intercultural Bilingüe, a pesar de sus limitaciones conceptuales y metodológicas, representa un gran avance en cuanto a la formulación de políticas educativas destinadas a los pueblos indígenas. La acción de las organizaciones, maestros y comunidades indígenas ha hecho posible cambios fundamentales en el sistema educativo. El hecho de que se haya pasado de la política asimilacionista y castellanizadora a una propuesta en la que se respeta y valora la cultura y la lengua indígenas es un gran logro, tanto de las organizaciones y comunidades indígenas como de quienes, desde el Estado han contribuido en esta tarea. Es necesario reconocer que ha habido en las últimas décadas grandes logros en cuanto a cobertura educativa y en el desarrollo de propuestas pedagógicas preocupadas por la atención a la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas. Sin embargo, hemos constatado que en el nivel de la realidad educativa todavía queda mucho camino por recorrer. Las escuelas indígenas y *regulares* que prestan sus servicios en las comunidades presentan serios problemas que a la larga comprometen el futuro de los niños y jóvenes indígenas. Existe una brecha enorme entre las propuestas oficiales y la realidad de las aulas.

Actualmente, las políticas educativas dirigidas a la población indígena en México, tienen en común que han optado por la interculturalidad. El concepto de interculturalidad, tan utilizado actualmente, ha adquirido diversas connotaciones. Podemos decir que los distintos modelos de interculturalidad en educación están orientados a la construcción de una nación multicultural. Por tanto, proponen un sistema educativo que atienda a la diversidad cultural y esté orientado a fomentar el diálogo entre culturas, y a la convivencia pacífica

La realidad de las escuelas muestra que se requiere más que un enfoque pedagógico intercultural para remontar los altos niveles de rezago escolar, puesto que los principales problemas pasan por la pobreza en general que viven las escuelas, la falta de preparación adecuada de los maestros y la carencia de planes y programas adecuados los distintos contextos en que se desenvuelve la educación.

Considero que la interculturalidad en la educación o la educación para la interculturalidad son dos aspectos importantes a ser considerados en la escuela. En este sentido estoy de acuerdo en que en todas las escuelas indígenas o no, sería pertinente una

transversal transmita a los educandos los valores de respeto a las diferencias raciales, lingüísticas y culturales. En este sentido, la educación intercultural se equipara con la educación para la paz, la educación para la equidad de género, o la educación vial.

Sin embargo, este enfoque no debe sustituir a una educación indígena, orientada a la atención escolarizada a los niños de los distintos grupos indígenas de México. En este caso, el problema de la educación no es un problema cívico, no sólo pasa por la necesidad



Niños en la Fiesta de San Miguel. Tzinacapan. Foto NA.

de fomentar el diálogo entre culturas, sino por la radical inadecuación del sistema educativo en los contextos indígenas, por una radical pobreza de la escuela rural indígena. Esta situación de pobreza, está en relación directa con la marginación política y económica que viven los pueblos indígenas.

Un aporte importante del discurso de interculturalidad, en este caso, podría ser el romper con la idea de un solo sistema de educación en un país con tantas diferencias sociales, lingüísticas y culturales. De este modo, la educación indígena debe poner el énfasis no tanto en la atención diversidad, sino en la atención a la particularidad socio

cultural de cada uno de los contextos regionales en los que se lleva a cabo. Debería poner el énfasis no tanto en el “diálogo entre culturas” en abstracto sino en la creación de condiciones políticas y económicas concretas que permitan un verdadero diálogo.

Hemos visto a lo largo del presente estudio que las propuestas en cuanto a la interculturalidad, el bilingüismo, las propuestas pedagógicas, didácticas, administrativas, técnicas, etcétera son numerosas y valiosas, así como las experiencias educativas que se han realizado en este sentido. Sin embargo, todo este trabajo se ve en muchos casos reducido a eso mismo, a propuestas o a experiencias que no logran una mayor transformación de la realidad educativa. Parte del problema reside en que no se ha trabajado con la comunidad. Hay propuestas y experiencias al interior de la escuela, en métodos pedagógicos y lingüísticos, pero las mismas encuentran grandes problemas en su implementación. Por eso considero que el tema de la educación indígena debe ser abordado en la perspectiva de la comunidad.

Son muy escasos los espacios de participación de la comunidad indígena en la labor educativa de la escuela y es nula su participación en la formulación de las políticas educativas, los planes y programas que orienten la educación de sus hijos. La escuela se ha convertido en territorio de los maestros y de la burocracia estatal. La educación está pensada desde y para esa gran masa burocrática de funcionarios y maestros. La comunidad indígena, los padres de familia y las organizaciones tienen, desde la perspectiva estatal, muy poco que decir y hacer en la educación de sus niños, a lo más es vista como un agente pasivo, que se limita a recibir estímulos económicos para mantener a los niños en las escuelas. En este sentido, la escuela indígena, al burocratizarse y masificarse ha perdido su original apertura a la comunidad y se ha convertido en un espacio cerrado en el que las autoridades y los sindicatos tienen la primera y la última palabra.

Sin embargo, un tipo de educación que atienda a las necesidades concretas de los grupos indígenas no será posible sólo desde las instancias oficiales. Es fundamental la participación de las comunidades indígenas, para quienes la educación escolar es sumamente valiosa, también participen activamente en la escuela y la educación, no como mano de obra gratuita en los *tequios* o *faenas*, sino como el ejercicio de su derecho a pensar y decir su palabra acerca de la educación que quieren para sus hijos. Mientras la

comunidad indígena en la escuela y las organizaciones indígenas supracomunitarias no hagan propuestas que hagan efectivas en las políticas oficiales, la Educación Intercultural Bilingüe seguirá siendo parte de la retórica neoliberal orientada más a complacer las exigencias de la política exterior que a afrontar los serios problemas de la educación en las comunidades indígenas.

La tarea pendiente es la de imaginar estos espacios y mecanismos de participación de la comunidad y de las organizaciones en la educación. Esto implica abrir la disposición al diálogo en al menos dos frentes, el de la burocracia estatal y el de la comunidad. Esto implica romper con la concepción de que la educación es asunto de las autoridades y los maestros, concepción arraigada tanto en éstas como en las comunidades. No se trata sólo formar “intelectuales indígenas” capaces de formular propuestas interesantes para sus pueblos, se trata de una apertura al diálogo en el que el campesino, la mujer y madre indígena, el joven de la comunidad, el dirigente, el maestro, el anciano o el niño tienen algo que decir, y tienen derecho a decidir sobre su propio futuro y sobre el futuro de su pueblo. En la medida en que este derecho pueda ser ejercido será posible un verdadero respeto y valoración de las diferencias culturales y un diálogo intercultural que deje de ser un discurso y posibilite la construcción de una sociedad más justa.

Bibliografía

- Aguirre Beltrán, Gonzalo
 1983 *Lenguas vernáculas, Su uso y desuso en la educación*, CIESAS, Ediciones de la Casa Chata, México.
 1973 *Teoría y práctica de la educación indígena*, 1º Edición Sep – setentas, México.
- Aguirre Beltrán y Ricardo Pozas
 1991 *La política indigenista en México. Tomo II*, Instituto Nacional Indigenista, CONACULTA, México.
- Albañil, Carmen et. al.
 2001 “El bilingüismo” en Jorge Martínez Zendejas (compilador) *Diversidad cultural y educación. Memoria del Primer Congreso Regional*, Universidad Pedagógica Nacional, México
- Albó, Xavier
 2002 *Iguales aunque diferentes*, CIPCA, UNICEF, Ministerio de Educación, La Paz, Bolivia.
- Aramoni, María Elena
 1990 *Talokan tata, talokan nana. Nuestras raíces, hierofanías y testimonios de un mundo indígena*, CONACULTA, México.
- Arizpe, Lourdes
 1972 *Un pueblo nahua de la sierra de Puebla*, En Artes de México N° 155, México.
 1973 *Nican Pehua Zacaticpan. Parentesco y economía en una sociedad Nahua*, Instituto Nacional Indigenista, México.
- Bartolomé, Miguel
 1997 *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*, Siglo XXI, INI, México.
- Bauman, Zygmunt
 1999 *La globalización. Consecuencias humanas*, Fondo de Cultura Económica, México
- Benhabib, Seyla (ed.)
 1996 *Democracy and Difference. Contesting the boundaries of the political*, Princeton University Press, Princeton, USA.
- Bertely Busquets, María y Adriana Robles Valle (coord.)
 1997 *Indígenas en la escuela*, COMIE, México.
- Beaucage, Pierre
 1974 “Comunidades indígenas en la sierra norte de Puebla” en *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 36, N°1, México.
- Bonfill Batalla, Guillermo
 1987 *México Profundo. Una civilización negada*, Grijalbo – CONACULTA, México.
- Briones, Claudia
 2002 “Viviendo a la sombra de naciones sin sombra: poéticas y políticas de (auto)marcación de ‘lo indígena’ en las disputas contemporáneas por el derecho a una educación intercultural” en Norma Fuller (editora), *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*, Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú, Lima – Perú, pp. 381 - 417.
- Bourdieu, Pierre
 2002 *Capital cultural, escuela y espacio social*, Siglo XXI editores, México.

- Calvo, Beatriz
1992 “Etnografía de la educación” en *Nueva Antropología*, Vol.12, México, pp. 8-26.
- Calvo Pontón, Beatriz y Laura Donnadiou Aguado
1992 *Una educación ¿indígena, bilingüe y bicultural? Capacitación diferencial de los maestros mazahuas*, CIESAS, colección Miguel Othon de Mendizábal, México.
- Canedo Vásquez, Gabriela
2003 *Comunidad y reconocimiento de los usos y costumbres: concepciones, prácticas y alcances de los usos y costumbres en la organización política de Guelatao, Oaxaca*, Tesis de Maestría en Antropología Social, CIESAS, México.
- Cárdenas, Víctor Hugo
1991 “Bolivia: hacia una educación intercultural” en María Cristina Mejía (coord.) *Etnias, Educación y Cultura. Defendamos lo nuestro*, ILDIS – BOLIVIA, Ed. Nueva Sociedad, La Paz, Bolivia.
- Cardoso de Oliveira, Roberto
1992 *Etnicidad y estructura social*, CIESAS, México.
- Castillo Hernández, Mario Alberto
2004 *Mismo mexicano pero diferentes idiomas. Identidades y actitudes lingüísticas en los masehualmej de Cuetzalan*, Tesis de doctorado en Antropología, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
2000 *El mundo de color en Cuetzalan: un estudio etnográfico en una comunidad nahua*, Colección científica, INAH, México.
- Chávez, Gardenia
1999 “Reflexión sobre la interculturalidad y la globalización”, en Escuela de Antropología Aplicada *Reflexiones sobre interculturalidad*, Universidad Politécnica Salesiana, Ediciones Abya Yala, Quito, Ecuador, pp. 69-75.
- Chávez, Isauro
2001a “El bilingüismo en San Miguel Tzinacapan” en Eduardo Almeida Acosta y Ma. Eugenia Sánchez (coordinadores) *Conocimiento y acción en Tzinacapan. Autobiografías razonadas*, Universidad Iberoamericana del Golfo Centro/Universidad Veracruzana/Universidad Autónoma del Estado de Mexico, Puebla, pp. 179-189
2001b “Un pueblo en marcha” en Eduardo Almeida Acosta y Ma. Eugenia Sánchez (coordinadores) *Conocimiento y acción en Tzinacapan. Autobiografías razonadas*, Universidad Iberoamericana del Golfo Centro/Universidad Veracruzana/Universidad Autónoma del Estado de Mexico, Puebla, pp. 191-213.
- Chiriborga, Bolívar
1999 “Relaciones de poder y sentidos del término interculturalidad”, en Escuela de Antropología Aplicada *Reflexiones sobre interculturalidad*, Universidad Politécnica Salesiana, Ediciones Abya Yala, Quito, Ecuador, pp. 53-61.
- Coheto Martínez, Cándido
1988 “De la educación rural a la educación indígena bilingüe – bicultural” en Rodolfo Stavenhagen y Margarita Nolasco (coords) *Política cultural para un país multiétnico*, SEP, Dirección general de culturas populares, México, pp. 227-232.
- Cornejo Duckles, Rosario
2002 *La educación en la huasteca potosina: el caso de la comunidad teenek de Tampate y Eureka, municipio de Aquismon, SLP, los maestros, alumnos y los padres de familia*, Tesis de licenciatura en etnología, ENAH, México.

- Coronado Suzán, Gabriela
 1997 “Una visión indígena de la historia: los nahuas de Cuetzalan” en *Journal of Iberian and Latin American Studies*, Vol. 5, N° 1.
- de la Peña, Guillermo
 2002 “El futuro del indigenismo en México: del mito del mestizaje a la fragmentación neoliberal” en Carlos Iván Degregori y Matsuo Yamada *Estados Nacionales, etnicidad y democracia en América Latina*, Museo Nacional de Etnología de Japón, JCAS Symposium Series, 15, pp. 45-64)
- Degregori, Carlos Ivan
 2001 “Perú: identidad, nación y diversidad cultural” en Heise, María (compilación y edición) *Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*, Ministerio de educación, Lima, Perú.
- Delval, Juan
 2002 *Los fines de la educación*, Ed. Siglo XXI, México.
- Delors, Jaques
 1996 *La educación encierra un tesoro*, Santillana - Ediciones UNESCO, Madrid.
- DGEI
 2004 *Información Básica* en www.sep.gob.mx.
- Dietz, Gunther
 2003 *Multiculturalismo, interculturalidad y educación. Una aproximación antropológica*, Universidad de Granada, Granada.
- Domingo Trinidad, Arturo y María del Coral Morales
 2001 “Inclusión de las labores de agricultura tradicional en el currículum de actividades tecnológicas en la escuela telesecundaria Tetsijtsilin” en Jorge Martínez Zendejas (compilador) *Diversidad cultural y educación. Memoria del Primer Congreso Regional*, Universidad Pedagógica Nacional, México
- Durkheim, Emile
 1976 *La educación como socialización*, Edit. Sígueme, Salamanca.
- Etxeberria, Xabier
 2001 “Derechos culturales e interculturalidad” en Heise, María (compilación y edición) *Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*, Ministerio de Educación, Lima, Perú.
- Ezpeleta, J. y E. Rockwell
 1982 “Escuela y clases subalternas: otra historia cotidiana” en Preston Gómez Freitang y otros, *Las clases populares y la institución escolar*, DIE CINVESTAV IPN, México.
- Félix Aguilar, Luis
 2001 “La subsistencia del grupo doméstico” en Eduardo Almeida Acosta y Ma. Eugenia Sánchez (coordinadores) *Conocimiento y acción en Tzinacapan. Autobiografías razonadas*, Universidad Iberoamericana del Golfo Centro/Universidad Veracruzana/Universidad Autónoma del Estado de Mexico, Puebla, pp. 113-140.

Fernández-Salvador, Consuelo

1999 “¿Qué es la interculturalidad? ¿En qué sentido la podemos construir?”, en Escuela de Antropología Aplicada *Reflexiones sobre interculturalidad*, Universidad Politécnica Salesiana, Ediciones Abya Yala, Quito, Ecuador, pp. 33-38.

Figueroa, Alejandro

1994 *Por la tierra y por los santos. Identidad y persistencia cultural entre los yaquis y mayos*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México.

Franco, Víctor

1997 “Adaptación comunal de los contenidos del libro de texto de primaria a material audiovisual en un contexto indígena” en María Bertely y Adriana Robles (coordinadoras) *Indígenas en la escuela*, Consejo Mexicano de la Investigación educativa A.C., México.

Garcés, Luis Fernando

1999 “Dos palabras sobre interculturalidad”, en Escuela de Antropología Aplicada *Reflexiones sobre interculturalidad*, Universidad Politécnica Salesiana, Ediciones Abya Yala, Quito, Ecuador, pp. 43-51.

García Martínez, Bernardo

1987 *Los pueblos de la Sierra*, El Colegio de México, México.

Guerrero Arias, Patricio

1999 “La interculturalidad será posible desde la insurgencia de la ternura”, en Escuela de Antropología Aplicada *Reflexiones sobre interculturalidad*, Universidad Politécnica Salesiana, Ediciones Abya Yala, Quito, Ecuador, pp. 7-31

Gigante, Elba

1995 “Una interpretación de la interculturalidad en la escuela” en *Básica, Revista de la Escuela y del Maestro*, año II, noviembre-diciembre, número 8, 48-52.

Giménez, Gilberto

2000 “Identidades étnicas: estado de la cuestión” en Leticia Reina (Coordinadora) *Los retos de la etnicidad en los estados-nación del siglo XXI*. pp. 45-70. CIESAS-INI-Porrúa, México.

Glick, Julia M.

2002 *The margins of Global Economy: How Coffee Took Root in Cuetzalan, 1940-1970*, Tesis, Latin American Studies, Stanford University, Junio.

Good, Catherine

(en prensa) “Ofrendar, alimentar y nutrir: los usos de la comida en la vida ritual nahua” en Johana Broda y Catherine Good (coordinadoras), *Historia y vida ceremonial en las comunidades Mesoamericanas*, INAH – CONACULTA – IIA UNAM.

Gorostiza, Eleuterio

2001 “Actividades extraescolares realizadas por alumnos y ex alumnos en las microempresas de la escuela telesecundaria Tetsijtsilin” en Jorge Martínez Zendejas (compilador) *Diversidad cultural y educación. Memoria del Primer Congreso Regional*, Universidad Pedagógica Nacional, México.

Gortari, Ludka de

1997 “Alcances y limitaciones de las políticas de educación en zonas indígenas en la actualidad” en Garza, Beatriz (Coord.) *Políticas lingüísticas en México*, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM, México.

Habermas, J.

1999 *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*, Paidós Básica, Barcelona.

- Hale, Charles
 2002 “Does multiculturalism menace? Governance, Cultural Rights and the Politics of Identity in Guatemala”, *Journal of Latin American Studies*, 34.
 1997 “Cultural politics of identity in Latin America”, *Annual Review of Anthropology*, 1997, 26:567-590
- Heath, Shirley Brice
 1970 *La política del lenguaje en Mexico : De la colonia a la nación*, INI – CONACULTA, México.
- Heise, María (compilación y edición)
 2001 *Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*, Ministerio de Educación, Lima, Perú.
- Hernández, Natalio
 1988 “Comentarios al futuro en educación indígena o educación indígena como parte del proyecto nacional multiétnico” en Rodolfo Stavenhagen y Margarita Nolasco (coords) *Política cultural para un país multiétnico*, SEP, Dirección general de culturas populares, México, pp. 265-267.
- Instituto Nacional Indigenista
 2002 *Pueblos indígenas, Estado multicultural y reforma institucional*, INI, México.
- Kincheloe, Joe y Shirley Steinberg
 1999 *Repensar el multiculturalismo*, Octaedro, México.
- Kymlicka, Will
 1996 *Ciudadanía multicultural*, Paidós, Barcelona.
 2001 “Multicultural citizenship” en Steven Seidman y Jeffrey C. Alexander (editores) *The new social theory reader*, Routledge, New York.
 2003 *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*, Paidós, Barcelona.
- Kogan, Liuba y Fidel Tubino
 2001 “Identidades culturales y políticas de reconocimiento” en Heise, María (compilación y edición) *Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*
- Lupo, Alessandro
 1995 *La tierra nos escucha. La cosmología de los nahuas a través de las súplicas rituales*, INI – CONACULTA, México.
 2001 “La cosmovisión de los nahuas de la Sierra Norte de Puebla” en Johana Broda y Félix Báez Jorge (coordinadores), *Cosmovisión, ritual e identidad de los pueblos indígenas de México*, Fondo de Cultura Económica, México.
- López Austin, Alfredo
 1996 *Cuerpo humano e ideología, Las concepciones de los antiguos nahuas*, Universidad Nacional Autónoma de México, primera reimpresión (primera edición 1980), México.
- Masferrer, Elio
 1984 “El compadrazgo en Santiago Nanacatlan, Puebla” en *Cuicuilco*, Revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, No. 11, Marzo, México.
- Masferrer Kan, Elio y Lourdes Báez Cubero
 1994 *Pueblos Indígenas de México. Nahuas de la Sierra Norte de Puebla*, Instituto Nacional Indigenista, Secretaría de Desarrollo Social, México.

Medina, Andrés

2000a *En las cuatro esquinas, en el centro*, IIA – UNAM, México.

2000b “Los ciclos del indigenismo: la política indigenista del siglo XX” en Natividad Gutiérrez Chong, Marcela Romero García y Sergio Sarmiento *Indigenismos. Reflexiones críticas*, Instituto Nacional Indigenista, México, pp. 63-80.

1999 “La educación indígena en México. Una reflexión etnográfica” en Centro de estudios superiores de México y Centroamérica, *Anuario 1998*, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.

1998 “Los pueblos indios en la trama de la nación” en *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 60, N°1.

1993 “La educación como etnocidio” en *Hojasasca*, No. 17.

1980 “La educación bilingüe y bicultural, un comentario”, en AAVV, *Indigenismo y Lingüística. Documentos del foro “La política del lenguaje en México”*, UNAM, IIA, Serie Antropológica, 35, México.

Mena Ledesma, Patricia

2001 “Enseñanza y Lenguaje de alumnos indígenas de Oaxaca, México” en Héctor Muñoz (coordinador) *Un futuro desde la autonomía y la diversidad*, Biblioteca Universitaria Veracruzana, Jalapa, Veracruz, México, pp. 351-374.

Mena, Patricia, Héctor Muñoz y Arturo Ruiz

2000 *Identidad, lenguaje y enseñanza en escuelas bilingües indígenas de Oaxaca*, Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica Bilingüe, Unidad 201 - Universidad Pedagógica Nacional, Sistema de Investigación Regional “Benito Juárez”, Oaxaca, México, pp. 351-374.

Montes de Oca, Laura

2001 *Imaginario identitario en el discurso educativo oficial mexicano. La estereotipia sobre el “otro-indígena”*, Tesis de Licenciatura en Etnología, ENAH, México.

Mora, Carmiña

2001 “Actividades del Sistema DIF municipal. Una alternativa de educación (institucional) para combatir la marginación” en Jorge Martínez Zendejas (compilador) *Diversidad cultural y educación. Memoria del Primer Congreso Regional*, Universidad Pedagógica Nacional, México

Municipio de Cuetzalan

[m.s.] *Población total y por sexo de Cuetzalan del Progreso y sus localidades*, 2000.

2004 *Municipio de Cuetzalan*, Editado por el Municipio de Cuetzalan, Cuetzalan del Progreso, Puebla.

2004b *2 Informe de gobierno municipal. Cuetzalan del Progreso, Puebla, Admon.2002-2005*, Municipio de Cuetzalan, Cuetzalan del Progreso, Puebla.

2000a *Plan de desarrollo municipal*, Ms., Municipio de Cuetzalan del Progreso, Puebla, México.

2000b *Población total y por sexo de Cuetzalan del Progreso y sus localidades*, Ms., Municipio de Cuetzalan del Progreso, Puebla, México.

Muñoz Cruz, Héctor

2001 “Interpretación de la Educación Indígena Bilingüe en México” en Héctor Muñoz (coordinador) *Un futuro desde la autonomía y la diversidad*, Biblioteca Universitaria Veracruzana, Jalapa, Veracruz, México, pp. 307-337.

- Muñoz Cruz, Héctor (coordinador)
 2002 *Rumbo a la interculturalidad en educación*, UAM-Iztapalapa, Universidad Pedagógica Nacional Unidad 201 Oaxaca, Universidad Autónoma Benito Juárez Oaxaca, Oaxaca.
- Nahmad, Salomón
 1980 “La educación bilingüe y bicultural para las regiones interculturales de México” en *Indigenismo y lingüística. Documentos del foro ‘La política del lenguaje en México’* IIA-UNAM Serie antropológicas, 35, México, pp. 11-34.
- Ortner, Sherry
 1994 “Resistance and the Problem of Ethnographic refusal” en *Comparative Studies in Society and History*, vol. 37, No. 1.
- Osorio Sierra, Miguel
 2001 "Movimientos organizativos en la Sierra Norte de Puebla", en Eduardo Almeida Acosta y Ma. Eugenia Sánchez (coordinadores) *Conocimiento y acción en Tzinacapan. Autobiografías razonadas*, Universidad Iberoamericana del Golfo Centro/Universidad Veracruzana/Universidad Autónoma del Estado de Mexico, Puebla, pp. 195- 213.
- Paré, Luisa y Elena Lazos
 2003 *Escuela rural y organización comunitaria. Instituciones locales para el desarrollo y el manejo ambiental*, IIS/UNAM, Plaza y Valdés Editores, México.
- Podestá, Rossana
 1997 “Escuelas y perfiles lingüísticos de alumnos nahuas” en María Bertely y Adriana Robles (coordinadoras) *Indígenas en la escuela*, Consejo Mexicano de la Investigación educativa A.C., México.
- Posligua, Rossana
 1999 “Reflexión sobre la interculturalidad y la globalización”, en Escuela de Antropología Aplicada *Reflexiones sobre interculturalidad*, Universidad Politécnica Salesiana, Ediciones Abya Yala, Quito, Ecuador, pp. 63-69.
- Ramírez, Rafael
 1976 “La incorporación de los indígenas por medio del idioma castellano” en *La escuela rural mexicana*, SEP, México.
- Ramos, José Luis
 2001 “La identidad étnica:¿recurso excluido de un desarrollo sustentable?” en Verónica Sieglin, *Desarrollo sustentable, cultura e identidad*, Fondo Estatal para la Cultura y las Artes de Nuevo León, México, pp. 213-245.
 1999 “El drama social de llegar a ser maestro indígena” en *Sinéctica*, No. 15, México, pp. 37-42.
 1997 “La escuela como promotora de conflictos entre valores” en *Sinéctica*, No. 11, México, pp. 9-14.
- Regalsky, Pablo
 2002 “Reforma educativa y territorialidad andina en Bolivia: en busca de los protagonistas” en Norma Fuller (editora), *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*, Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú, Lima – Perú, pp. 143 - 164.
- Reina Leticia
 2000 *Los retos de la etnicidad en los estados-nación del siglo XXI*. Leticia Reina (Coord.) pp. 45-70. CIESAS-INI-Porrúa, México.

- Rojas, Angélica
1999 *Escolaridad e interculturalidad. Los jóvenes wixaritari en una secundaria de huicholes*, Tesis de maestría, CIESAS, Guadalajara.
- Sáenz, Moisés
1938 *Carapan. Bosquejo de una experiencia*, Lima
- Salazar, Miguel Ángel
2001 “Los jornaleros” en Eduardo Almeida Acosta y Ma. Eugenia Sánchez (coordinadores) *Conocimiento y acción en Tzinacapan. Autobiografías razonadas*, Universidad Iberoamericana del Golfo Centro/Universidad Veracruzana/Universidad Autónoma del Estado de México, Puebla, pp. 179-189
- Salcedo, Leticia y Lourdes Báez Cubero
1995 “Las artesanías en la Sierra Norte de Puebla”, en Isabel Lagarriga (coordinadora), *Primer anuario de la Dirección de Etnología y Antropología Social del INAH*, Instituto Nacional de Antropología e Historia, México.
- Sánchez de Almeida, María Eugenia y Eduardo Almeida Acosta
1978 “Experiencia comunitaria de San Miguel Tzinacapan” en *América Indígena*, Vol. XXXVIII, no.3, Julio – Septiembre, 1978.
- Secretaría de Educación Pública
2001a *Programa nacional de educación 2001-2006*, SEP, México.
2001b *Acuerdo por el que se establece la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe*, Diario Oficial de la Federación, 22 de Enero de 2001.
1999 *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para niños y niñas indígenas*. Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Dirección General de Educación Indígena, México.
[s.f.] *Curso taller. Hacia un proyecto escolar intercultural en la escuela primaria*, Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, policopiado.
- Segre, Enzo
1987 *Las máscaras de lo sagrado. Ensayos italo mexicanos sobre el sincretismo nahuat - católico de la Sierra Norte de Puebla*, CONACULTA – INAH, México.
- Schmelkes, Silvia
[s.f.] “Conferencia Magistral” en <http://www.cga.udg.mx/uaci/conferencias/magistral-E.htm>
- Serrano Carreto, Enrique, Arnulfo Embriz Osorio, Patricia Fernández Ham (Coordinadores)
2002 *Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México*, 2002, INI, PNUD, CONAPO, México.
- Signorini, Italo y Alessandro Lupo
1989 *Los tres ejes de la vida. Alma, cuerpo, enfermedad entre los nahuas de la Sierra de Puebla*, Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz.
- Stavenhagen, Rodolfo
2000 “México: Minorías étnicas y política cultural” en SEP *Antología temática ‘Ética y calidad en la educación’* SEP, México.
1988 “Introducción” en Rodolfo Stavenhagen y Margarita Nolasco (coords) *Política cultural para un país multiétnico*, SEP, Dirección general de culturas populares, México, pp. 7-18.
1992 “La cuestión étnica: algunos problemas teórico-metodológicos”, en *Estudios del Colegio de México*, Vol X, Núm. 28, enero-abril, México.

- Stavenhagen, Rodolfo y Margarita Nolasco
1988 *Política Cultural para un país multiétnico*, Dirección General de Culturas Populares, México.
- Solis Fonseca, Gustavo
2001 “Interculturalidad: encuentros y desencuentros en el Perú” en María Heise (compilación y edición) *Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*, Ministerio de educación, Lima, Perú.
- Taller de Tradición Oral de la Sociedad Agropecuaria del CEPEC
1994 *Tejuan tikitenkakiliyaj in toueyitajuan. Les oíamos contar a nuestros abuelos*, INAH, México.
- 1988 *Maseual Sanilmej 11. Cuentos indígenas de la región de San Miguel Tzinacapan*, CEPEC, mimeo.
- Taller de Tradición Oral del CEPEC y Pierre Beaucage
1990 “Le bestiaire magique: catégorisation du monde animal par les Masehuals (Nahuats) de la Sierra Norte de Puebla (Mexique)” en *Recherches amérindiennes au Québec*, num. 20, 3-4, 1990, pp. 3-18.
- Taller de Tradición Oral del CEPEC y Pierre Beaucage
1996 “La bonne montagne et leau malfaisante. Toponymie et pratiques enviromentales chez les Nahuas de basse montagne (Sierra Norte de Puebla, Mexique)” en *Anthropologie et Sociétés*, num. 20, 3, pp. 33-54.
- Taylor, Charles
1993 *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Tubino, Fidel
2002 “Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva” en Norma Fuller (editora), *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*, Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú, Lima – Perú, pp. 51-76
- Toumi de Pury, Sybille
1997 *De palabras y maravillas. Ensayo sobre la lengua y la cultura de los nahuas (Sierra Norte de Puebla)*, CEMCA - CONACULTA – INI, México.
- Van Cott, Donna Lee
2000 *The friendly liquidation of the past: the politics of diversity in Latin America*, University of Pittsburgh Press, Pittsburgh.
- Vargas, María Eugenia
1994 *Educación e ideología. Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982)*, CIESAS, Colección Miguel Othón de Mendizábal, México.
- Vásquez, Luis
[ms.] *Construcción y deconstrucción de los pueblos indígenas bajo el nuevo espíritu del capitalismo*. Manuscrito.
- Vásquez, Antonio
2001 “La evolución de la organización en la comunidad” en Eduardo Almeida Acosta y Ma. Eugenia Sánchez (coordinadores) *Conocimiento y acción en Tzinacapan. Autobiografías razonadas*, Universidad Iberoamericana del Golfo Centro/Universidad Veracruzana/Universidad Autónoma del Estado de Mexico, Puebla, pp. 179-189

- Velasco García y Díaz et. al. (Eds.)
1993 *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, Trotta, Madrid.
- Villoro, Luis
2002 *Estado plural, pluralidad de culturas*, Paidós, México.
- Walsh, Catherine
2000 *Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación. Documento base*, Ministerio de Educación, Proyecto UNEBI, Lima, Perú, 69 pp.
2002 “(De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador” en Norma Fuller (editora), *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*, Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú, Lima – Perú, pp. 115 – 142.
- Walzer, Michael
1993 “Comentario” en Charles Taylor *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*, Fondo de Cultura Económica, México, pp. 139-145.
- Zizek, Slavoj
1998 “Reflexiones sobre el multiculturalismo”, en Jameson, Fredric y Slavoj Zizek, *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo. Introducción de Eduardo Gruner*, Paidós, Buenos Aires, Barcelona, México.
- Zúñiga, Madeleine y Modesto Gálvez
2002 "Repensando la educación bilingüe intercultural en el Perú: bases para una propuesta de política" en Norma Fuller (editora), *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*, Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú, Lima – Perú, pp. 309 -329.