



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
INSTITUTO DE GEOGRAFÍA
POSGRADO EN GEOGRAFÍA



Territorio y cultura, como ejes centrales de educación indígena (Nauas, Tu'un Savi, Nn'anncue ñomndaa y Xabu me'phaa) en Guerrero.

Tesis que para obtener el Grado de Doctor en Geografía
presenta:

Floriberto González González

Director de tesis: Dr. Federico Fernández Christlieb

Ciudad Universitaria, México, D. F. Septiembre del 2006.



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.

AGRADECIMIENTOS

A mis padres: Apolonia y Genaro, por la dicha de contar aún con ellos.

A mis hijas: Zeltzin y Flor y a su madre Aurelia.

A mi compadre Humberto, por las aventuras vividas y por vivir.

A mi generación del 74, por reencontrarnos de nuevo.

A todos mis colegas maestros de la UAG y de la UPN.

A mis camaradas del Politécnico, quienes alguna vez soñamos con un mundo mejor.

Especial agradecimiento a los maestros indígenas de Guerrero, porque sigamos construyendo nuevas realidades.

A mis asesores y lectores: Dr. Federico Fernández, Dr. Juan Carlos Gómez, Dra Sonia Comboni, Dra. María del Carmen Juárez, Dra. María Inés Ortiz, Dra. Alma Villaseñor y Dr. Edmundo Quezada, por compartir conmigo sus experiencias y conocimientos.

A la UAG, por todo el apoyo que me ha brindado en mi formación profesional.

A la UPN, Unidad 12 "A", Subsede-Chilapa, en donde conocí al magisterio indígena.

A la UNAM, por darme la oportunidad de continuar con mi formación académica.

A mis colegas y amigos de la UAM-X, por las experiencias compartidas.

A CONACyT y a PROMEP, por el apoyo económico brindado, sin el cual, me hubiera sido imposible realizar estos estudios.

Como al principio y al final, a mi maestra Lilia Cruz Gómez, por haberme enseñado a leer y a escribir.

Índice general

Temática	Página
Índice de mapas	VI
Índice de tablas	VIII
Índice de fotos	IX
Índice de gráficas	X
Índice de diagramas	XI
Agradecimientos	XII
Resumen	XIII
Abstract	XIV
Introducción.	XV
Capítulo I. La geografía multicultural del Sur	1
◆ El problema del Otro, o como nacen los indios para Europa.	5
◆ La diversidad cultural en Guerrero.	13
• Los Nauas (nahuas).	17
• Los Tu'un Savi (mixtecos).	19
• Los Nn'anncue ñomndaa (Amuzgos).	22
• Los Xabú me'phaa (Tlapanecos).	23
◆ Aspectos importantes de la población indígena en Guerrero.	27
• Población.	27
• Economía.	34
• Educación	36
Capítulo II. Educación indígena, atrapada entre dos visiones de mundo.	41
◆ La educación indígena desde la mirada del europeo.	43

◆ Educación indígena en Guerrero, las cuentas pendientes de la Revolución.	57
◆ De la voz de los propios actores.	59
◆ Educación indígena en Guerrero en cifras.	68
▪ Educación inicial.	71
▪ El programa de Educación Preescolar.	72
▪ Educación Primaria Intercultural Bilingüe.	72
▪ Educación para niños migrantes indígenas.	73
▪ Los Centros de Integración Social (CIS).	74
▪ Albergues Escolares.	75
▪ Los Centros Coordinadores Indigenistas (CCI).	76
▪ Brigadas de Desarrollo y Mejoramiento Indígena.	76
▪ Procuraduría de Asuntos Indígenas.	77
▪ Radiodifusora bilingüe XEZV "La voz de la montaña".	78
▪ Museos comunitarios.	78
▪ Programas y proyectos de educación indígena.	79
▪ Perfil docente.	80
Capítulo III. Resignificando la educación desde el territorio y la cultura.	82
◆ Espacio	83
◆ Territorio.	91
◆ Cultura.	97
Capítulo IV. Los desafíos de la interculturalidad frente a la globalización.	103
◆ La modernidad en crisis.	104
◆ El fantasma de la globalización.	109
◆ La interculturalidad y el mundo que viene.	113

◆ La educación vista desde la perspectiva de la interculturalidad.	121
Capítulo V. Por una educación propia de los pueblos indígenas en Guerrero.	129
Conclusiones y propuestas.	144
Conclusiones.	144
Propuestas.	146
Bibliografía.	152

Índice de mapas

No. de mapa	Título	Pág.
Mapa No. 1.	Ubicación de la población indígena en Guerrero.	5
Mapa No. 2.	Las siete regiones en que se divide el estado de Guerrero.	6
Mapa No. 3.	Mesoamérica.	10
Mapa No. 4.	Ocupación territorial antes de 1521.	11
Mapa No. 5.	Ubicación de la población indígena en México.	12
Mapa No. 6.	Arqueología del estado de Guerrero.	14
Mapa No. 7.	Distribución de los grupos étnicos en el actual estado de Guerrero en 1521.	16
Mapa No. 8.	Las seis provincias del Imperio Azteca, 1520.	19
Mapa No. 9.	Municipios con población Naua (Nahua) en el estado de Guerrero.	20
Mapa No. 10.	Municipios con población Tu'un Savi (mixtecos) en el estado de Guerrero.	21
Mapa No. 11.	Municipios con población Nn'anncue ñomndaa (amuzgos).	24
Mapa No. 12.	Municipios con población indígena Xabu me'phaa en Guerrero.	25
Mapa no. 13.	Densidad de población indígena en Guerrero.	35
Mapa No. 14.	Índice de marginalidad municipal en Guerrero.	36
Mapa No. 15.	División territorial de Nueva España en intendencias y provincias internas: 1786-1821.	94

No. de mapa	Título	Pág.
Mapa No. 16.	División territorial según la Constitución de 1824.	95
Mapa No. 17.	Guerrero en la República Mexicana.	96

Índice de tablas

No. de tabla	Título	Pág.
Tabla No. 1.	Las 62 lenguas indígenas que se hablan actualmente en México.	12
Tabla No. 2.	Municipios y localidades asociadas a cada identidad regional del pueblo me'phaa.	25
Tabla No. 3.	Población de 5 años y más que habla una lengua indígena.	32,33
Tabla No. 4.	Población de diez años y más del estado de Guerrero, analfabeta y alfabetada, durante los primeros 20 años del siglo XX.	49
Tabla No. 5.	Jefaturas y zonas de supervisión de educación indígena en el estado de Guerrero.	69
Tabla No. 6.	Centros de integración social en Guerrero.	75
Tabla No. 7.	Población atendida por los Albergues.	75
Tabla No. 8.	Brigadas de desarrollo y mejoramiento indígena.	77
Tabla No. 9.	Museos comunitarios.	78
Tabla No. 10.	Programas y Proyectos de Educación Indígena.	79
Tabla No. 11.	Formación académica docentes.	81
Tabla No. 12.	Comparación entre conocimiento tácito y codificado.	133
Tabla No. 13.	Conocimiento codificado y conocimiento tácito.	135

Índice de fotos

No. de foto	Título	Pág.
Foto No. 1.	La Montaña de Guerrero, vista desde la carretera Tlatlauquitepec-Acatepec, tomada por Fernández F. 2000.	Portada
Foto No. 2.	Pelea de tigres.	1
Foto No. 3.	Acueducto.	13
Foto No. 4.	Figura humana.	14
Foto No. 5.	Desfile del 24 de febrero en una comunidad indígena de Guerrero.	41
Foto No. 6.	La Montaña de Guerrero, vista desde la carretera de Tres Caminos-Olinalá, tomada por Fernández F. 2000.	82
Foto No. 7.	Sosteniendo el mundo con los pies.	103
Foto No. 8.	¿Seguimos con una educación bancaria?	129

Índice de gráficas

No. de gráfica	Título	Pág.
Gráfica No.1.	Porcentaje poblacional de cada una de las etnias, con respecto a la población indígena del estado.	31
Gráfica No.2.	Demanda potencial de estudios de licenciatura en municipios indígenas.	40

Índice de diagramas

No. de diagrama	Título	Pág.
Diagrama No. 1.	Organigrama administrativo del cual depende la DEI.	70
Diagrama No. 2.	Representación esquemática de la intersección de dos culturas.	117
Diagrama No. 3.	La educación vista desde el territorio y la cultura.	150

Introducción

Hace diez años, en febrero de 1995, el Dr. Humberto Santos Bautista me invitó a colaborar en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 12"A", en la subsede establecida en Chilapa de Álvarez, Guerrero, ciudad que para el mundo mestizo es la *Atenas del Sur*, pero para el mundo indígena es la puerta a la Montaña de Guerrero, a su mundo y territorio. Mi compromiso era trabajar el área de matemáticas con profesores en servicio de educación básica del medio indígena, quienes hacían su licenciatura los días sábado.

Llegué cargado de conocimiento occidental sistematizado, desparramando conceptos, lenguaje y teoría matemática en el salón de clases, con una forma muy específica de ver y hacer el mundo. Desde mi marco referencial, la mayoría de mis alumnos no entendían, mostraban ignorancia y por lo mismo, debían reprobado. Pero la respuesta a esta visión mía llegó a su tiempo; uno de ellos al hacer su exposición, la hizo en lengua náhuatl y sin traducción al español, todos ellos entendieron, menos yo. Este atrevimiento dejó perplejos a algunos, incrédulos a otros, pero también vi caras de satisfacción. Este fue el encuentro entre dos culturas: la mía, mestiza occidentalizada y la de ellos, de origen nahua.

Me di cuenta que para podernos entender, no se requería de matemáticas o de otro tipo de conocimiento codificado. Se requería de una postura frente al Otro, al diferente, al que no es como uno. Una postura de respeto, de disposición a escuchar, dialogar y construir juntos nuevas realidades. A partir de entonces, mi realidad cambió, y en lugar de que el centro de discusión fuera el conocimiento occidental, empezamos a problematizar y a cuestionar

su contexto, su práctica docente, su condición como profesores indígenas, los programas de estudio, su formación, el futuro de la educación indígena, su historia, lengua y cultura.

A partir de esta discusión colectiva, de este encuentro entre dos culturas diferentes, fueron surgiendo distintas problemáticas, que al plasmarlas en proyectos de investigación, constituyeron el punto de partida para abordar las diferentes teorías ya establecidas que nos permitieran comprenderlos, resolverlos, e ir construyendo así el objeto de investigación, pero al mismo tiempo también ir construyendo nuevo conocimiento. Es decir, partimos de problemas concretos, que nos obligaron a hacer la revisión teórica respectiva.

En este sentido, al tratar de explicar el problema educativo, se fue haciendo presente, por parte de los profesores indígenas, el término de territorio y cultura, al argumentar que en el plan de estudios no se hablaba de su historia, de su lengua, de su conocimiento, de su cosmovisión de mundo, que la Geografía hablaba de otras latitudes menos de su contexto. Estas reflexiones colectivas hicieron que poco a poco fuéramos haciendo una lectura de su realidad, a partir de la cual, podríamos mirar el conocimiento, tratando de romper de esta manera con la lógica impuesta por el sistema educativo, el cual pretende, desde el conocimiento sistematizado, dar respuesta a las distintas realidades; y fue así, construyendo y problematizando una nueva realidad, que se originó la presente investigación.

En este sentido, el objetivo central de este trabajo es hacer un acercamiento a los conceptos de territorio y cultura y su relación con la educación, en particular, con educación indígena, y a partir de ahí, argumentar por qué se deben de considerar como ejes ordenadores de dicha educación. Para esto, se ha retomado la interculturalidad como eje filosófico, y la Geografía Cultural como enfoque de análisis.

Se considera como límite espacial, el territorio que actualmente ocupan los cuatro pueblos prehispánicos que quedaron inmersos en lo que es el estado de Guerrero Nahuas (Nahuas), Tu'un Savi (Mixtecos), Nn'anncue ñomndaa (Amuzgos) y Xabu me'phaa (Tlapanecos)¹, y como recorte temporal, el lapso que va desde 1960, década en que prácticamente inicia educación indígena en el estado de Guerrero, hasta el año 2003, que son las estadísticas más recientes consultadas.

Desde el punto de vista metodológico, se retoma a la Geografía Cultural como enfoque de análisis, la cual, no sólo estudia los aspectos culturales del espacio, sino también al espacio visto a través de los cristales de las diferentes culturas. La Geografía Cultural, más que un área del conocimiento, es una posición desde la cual observa el investigador. De este modo, el espacio, sea boreal o austral, boscoso o desértico, llano o abrupto, urbano o rural, insular o continental, antiguo o contemporáneo, puede ser estudiado con un enfoque cultural. Dicho de otro modo, el objeto de estudio de la Geografía Cultural no es distinto que el de la Geografía. Pero a diferencia de otros, el enfoque que privilegia la óptica cultural intenta mantener unido el objeto de su estudio: el espacio, sin separar los componentes físicos de los humanos. El enfoque cultural asume que la realidad espacial es compleja y que todo espacio es producto tanto de los fenómenos de la naturaleza como de la actividad de los grupos sociales que le dan un sentido, un sello cultural y una forma de ver el mundo.²

¹ Se retoma aquí el nombre propio que cada uno de los pueblos ha ido adoptando en su propia lengua, y que en la medida de lo posible, a lo largo del presente trabajo se hará alusión a dicho nombre, como una muestra de respeto a su identidad.

² FERNÁNDEZ, Christlieb Federico. 2005. *Algunas fuentes para el estudio de la geografía cultural*, en: *Debates en la geografía contemporánea*, El Colegio de Michoacán, A. C., México, pp. 85-104.

El tipo de investigación es exploratoria, descriptiva y teórica, con una metodología basada en entrevistas colectivas a maestros y directivos que iniciaron la educación indígena en Guerrero, revisión de los archivos de la Dirección de Educación Indígena en el estado, entrevistas personales a distintos pobladores de las diferentes etnias, análisis de documentos oficiales, aplicación de cuestionarios a alumnos de origen indígena de educación secundaria, y una revisión teórica.

En este sentido, vamos a entender como territorio, al entramado de relaciones entre elementos físicos, bióticos y aquellos que se derivan de las actividades del ser humano –en particular la educación-, los cuales crean una interdependencia entre todos ellos, generando así un ente real, complejo, completo e indisociable.

Por otro lado, también se utiliza dentro de la contemporánea Geografía Cultural, el término "*lugar*" como espacio de vida cotidiano en que se desarrolla una comunidad que le da sentido al espacio. Así mismo, el término territorio ha tenido un uso dentro de la Geografía Política, que implica el dominio de un determinado espacio por el Estado; sin embargo, resulta útil hablar del territorio como apropiación de un espacio desde el ámbito de la Geografía Cultural.

Entendido así el territorio, la cultura es todo aquello que describe a los grupos humanos: la lengua, su cosmovisión del mundo, sus mitos y sus ritos, el conocimiento sobre la naturaleza y su relación con ella, sus herramientas y técnicas, su historia, origen, instituciones y formas de organización, fundando así un territorio en donde se forja su identidad como pueblos.

Por otro lado, la interculturalidad se va a entender como un proceso de relación entre culturas que se construye, mediando para ello, el diálogo, la tolerancia y el respeto a la diferencia como premisas

filosóficas, para construir nuevas realidades y mundos. Desde esta perspectiva, la educación toma un nuevo significado, ahora ya no se trata de la homogenización cultural ni de que prive una sola visión de mundo en la escuela, sino que las distintas visiones y razones se hagan presentes, ya sea desarrollándose cada una o interaccionando e intercambiando creencias, aptitudes, valores, visiones de mundo, construyendo así algo diferente a lo ya conocido, es decir, la escuela dejó de ser el lugar de las verdades absolutas.

En este sentido, el trabajo se inicia con una descripción general de los cuatro pueblos indígenas en el estado de Guerrero. Se continúa con un análisis de la educación para los pueblos indígenas. Se discuten los términos de territorio y cultura, para concluir con un análisis del concepto de interculturalidad como un paradigma emergente, concluyendo con una discusión sobre la forma de abordar el conocimiento desde el contexto, es decir, cómo transitar del conocimiento tácito al conocimiento sistematizado.

El planteamiento del problema parte de tres supuestos:

- 1) La lógica bajo la cual se constituyeron los estados nacionales (una sola lengua, una sola cultura y un único modelo educativo), en particular el Estado Mexicano, está agotada o en su caso, se reconfigura sustancialmente en el marco del fenómeno de la globalización.
- 2) El conocimiento occidental sistematizado, no puede seguir siendo el eje bajo el cual se estructure la educación, pues no sólo deja fuera otras formas de conocimiento y de ver el mundo, sino que además, no problematiza sobre el contexto del educando y su relación entre culturas, y

- 3) En el nuevo contexto de la globalización, en donde la conectividad entre culturas es cada vez más compleja, la hegemonía de los estados nación se ha visto trastocada, por lo que la diversidad cultural se hace presente, y la interculturalidad surge como un nuevo paradigma para responder a la relación entre comunidades de distinto signo.

Planteado así el problema, la educación no sólo vuelve a jugar el papel más importante, para dotar a las nuevas generaciones de una filosofía de respeto y de tolerancia a la diferencia para una mejor convivencia, sino que, en un mundo globalizado que pretende homogenizar a todos, es el único espacio que esta quedando para empezar a construir una nueva relación entre culturas y en donde se recreen las diferentes visiones de mundo.

El trabajo es abordado en cinco capítulos. En el capítulo uno se describe el objeto de estudio, en él, se habla de manera específica de los cuatro pueblos originarios que tomamos como caso: Nauh (Nahua), Tu'un Savi (Mixteco), Nn'anncue Ñomndaa (Amuzgo) y Xabu me'phaa (Tlapaneco), de su ubicación, población, educación, y otros aspectos. En el capítulo dos se hace una descripción y análisis del tema educativo indígena, desde la Colonia hasta el año 2003, haciendo énfasis en la educación indígena en Guerrero. En el capítulo tres, se discuten los términos de territorio y cultura. En el capítulo cuatro se aborda el paradigma de la interculturalidad y su papel en la educación, en particular con educación indígena. En el capítulo cinco, se plantea la necesidad de una educación que tenga como ejes rectores el territorio y la cultura, y se termina con un apartado de conclusiones y propuestas.

Se concluye de la investigación, que los pueblos indígenas en Guerrero, no sólo se debaten entre el abandono, la pobreza y la

marginación, lo cual los obliga a emigrar tanto al interior del país como a Estados Unidos³ sino que además, la educación que han recibido desde la llegada de los europeos hasta la fecha, ha sido estructurada desde la mirada del Otro, el cual la ha utilizado, a la educación, como una vía para extender su conocimiento, su cultura y su cosmovisión de mundo hacia los indígenas. Una educación que ha estado sujeta a los vaivenes de las políticas del Estado, pero que poco o nada habla de los propios pueblos de origen mesoamericano, de su conocimiento, de su cultura, de su historia, de su filosofía, desarraigándolos de sus comunidades y por lo mismo, empobreciéndolas cada día más. Una educación que les habla de un mundo ficticio, de un modelo de desarrollo que se agotó, y que se imparte en una lengua que no es la suya, es decir, la llamada educación indígena, no es más que el medio para aprender otra lengua, el castellano, y para incorporarse a otra cultura, la mestiza.

En este sentido, la educación indígena jamás ha existido como tal, ya que no ha sido planeada y conducida de manera autónoma por los propios pueblos, y su educación propia que reciben, se hace de manera oral y en comunidad, la cual se ve trastocada por la propia escuela, es decir, escuela y contexto están en litigio constante, en lugar de relacionarse y enriquecerse mutuamente.

Por otro lado, la improvisación permea todos los aspectos; desde el profesor que tiene grandes carencias de formación, ya que no se cuenta con una institución que forme de inicio a profesores para el medio indígena, hasta la parte organizativa y de planeación, así como

³ El conteo de población realizado por INEGI en el 2005, reporta que teniendo el estado de Guerrero uno de los índices de natalidad más altos, simplemente la población no creció respecto al censo del 2000, debido al alto índice de migración al interior y fuera del país.

de actualización de docentes, y no se diga lo referente a materiales didácticos en su propia lengua que casi son inexistentes.

Bajo estas condiciones, el presente trabajo plantea tomar como ejes estructuradores de educación indígena: el territorio y la cultura, con lo cual se estarían considerando sus saberes, su lengua, su filosofía, su cosmovisión de mundo, para ser problematizados y enriquecidos en la escuela. Todo esto, sin menoscabo del conocimiento sistematizado occidental, sino a la par de éste, para desarrollarse mutuamente.

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo, hacer un planteamiento de educación indígena, desde el concepto de territorio y cultura. En este sentido, se analiza la educación impartida a los pueblos indígenas, en el contexto de los cuatro pueblos de origen prehispánico: Nauas (Nahuas), Tu'un Savi (Mixtecos), Nn'anncue ñomndaa (Amuzgos) y Xabu me'phaa (Tlapanecos) que forman parte de lo que es actualmente el estado de Guerrero.

Los supuestos que se ponen a consideración son tres: 1) La crisis del modelo de Estado-nación, 2) La forma de abordar el conocimiento en la escuela y 3) La interculturalidad ante el fenómeno de la globalización.

Lo anterior se aborda desde el enfoque de la Geografía Cultural y apoyándose en los conceptos de territorio, cultura, educación, interculturalidad y globalización y su relación entre ellos. Se presenta una descripción de los cuatro pueblos mencionados y su ubicación territorial. Se hace una breve reseña histórica de lo que ha sido la educación indígena desde la Colonia hasta los años 60's del siglo pasado, y a partir de ahí, se describe la educación indígena en el estado de Guerrero hasta el año 2003. Finalmente se discute el paradigma de la interculturalidad frente a la globalización y se concluye con una propuesta de cómo se pudiera estructurar la educación y la forma de abordar el conocimiento desde el territorio y la cultura.

Abstract

The present work has the objective of make a proposal for native education since the territory and culture concept. In this sense, it is analyze the education granted to the native towns, in the context of the four towns of pre Hispanic origin: Nauas (Nahuas), Tu'un Savi (Mixtecos), Nn'anncue ñomndaa (Amuzgos) y Xabu me'phaa (Tlapanecos) that take form of what it is now the Guerrero state.

The supposed that are put on consideration are three: 1)The model crisis of the state-nation, 2) The boarding way for knowledge in the school, and 3) The intercultural regarding the globalization phenomenon.

The previous is board from the Cultural Geography focus and supported in the concepts of territory, culture, education, intercultural and globalization and the relation with them. It is presented a description of the four mentioned towns and their territorial location. It is presented a brief historical review of what it has been the native education since the Colonial times to the 60's of the last century, and from then, it is described the native education in the Guerrero state until the 2003 year. Finally it is discuss the paradigm of the intercultural facing the globalization and it is conclude with a proposal of how to structure the education and the way to board the acknowledge since the territory and the culture.

Capítulo I

La geografía multicultural del Sur



Foto No. 2. Pelea de tigres. Ceremonia de petición de lluvias, Acatlán, Gro., 2 de mayo del 2006. Esperanza Ignacio M.

Una de las características de los Estados-nación,⁴ y principalmente los que se formaron en el Continente Americano, fue el haberse conformado, organizado y construido, por encima y sin tomar en cuenta a los pueblos⁵ que en ese momento estaban establecidos, por lo que en su noción de soberanía nacional, no les importó si éstos quedaban divididos en dos o más estados nacionales, o si en la división territorial interna sucedía lo mismo; es decir, la unidad

⁴ Un estado es un poder político y administrativo unificado, soberano, sobre un territorio limitado, que se reserva en él el monopolio de la violencia legítima. Un Estado, no es un pueblo, sino un poder político que se ejerce sobre uno o varios pueblos, o bien sobre una parte de un pueblo. Por otro lado, Luis Villoro menciona cuatro condiciones necesarias para que el concepto de nación sea aplicado a una población: 1) *comunidad de cultura*: es decir, es una forma de vida compartida, una manera de ver, sentir y actuar en el mundo, es un ámbito compartido de cultura; 2) *conciencia de pertenencia*: pertenecer a una nación es asumir una forma de vida, incorporarse a una cultura, hacer suya una historia colectiva; 3) *proyecto común*: elección de fines y valores que le dan sentido a la acción colectiva, es ligar el sentido de la propia vida a una suerte comunitaria, y 4) *relación con un territorio*: la nación es una continuidad en el tiempo, pero también en el espacio. Sus parámetros de referencia son, a la vez, un origen y un proyecto futuro y algún lugar en la tierra.- VILLORO, Luis. 1998. *Estado plural, pluralidad de culturas*, PAIDÓS, UNAM, México, pp. 15-16.

⁵ *Un pueblo es una agrupación humana de larga duración histórica...que se considera heredera de un patrimonio cultural exclusivo (territorio, recursos naturales, formas de organización social, sistemas de comunicación y simbolización, conocimientos, historia, proyectos comunes), en base a lo cual, construye y mantiene una identidad colectiva ("nosotros" diferente de "los otros").*- BONFIL, Batalla Guillermo. 1992. *Identidad y pluralismo cultural en América Latina*, Fondo editorial del CEHASS, Editorial de la Universidad de Puerto Rico, p. 18.

cultural, política, económica y con un territorio⁶ propio que daba identidad a los pueblos, simplemente fue ignorada, negada o incluso exterminada. En la mayor parte de los casos, los Estados-nación fueron constitucionalmente definidos en épocas en que quienes entraron formalmente a ser parte de ellos no constituían un pueblo, sino muchos, y ninguno de ellos poseía un carácter nacional: ninguno abarcaba a la totalidad de los habitantes del territorio comprendido en el ámbito de las nuevas soberanías nacionales, y sus límites fronterizos no estaban bien delimitados.

La nacionalidad que se forjó desde los estados que así se constituyeron, a fin de darles sentido y legitimidad, apenas tomó en cuenta las realidades, delimitación territorial, condiciones y aspiraciones de esos pueblos, cuyas historias y orígenes, en el mejor de los casos, fueron empleadas para legitimar la constitución de los nuevos estados ante las potencias coloniales, pero en general, una vez que cumplieron esa función, se les confinó rápidamente al pasado remoto.

Así se constituyó el Estado Mexicano o la República Mexicana, y la conformación del estado de Guerrero siguió la misma lógica, creándose por encima de los pueblos ya existentes, más como un proyecto político que identitario.

En este sentido, la creación del estado de Guerrero el 27 de octubre de 1849 -cuyo nombre fue adoptado en memoria del consumidor de la independencia nacional, el General Vicente Guerrero Saldaña (1783-1831)-, cumplía con diferentes intereses de acuerdo a los actores participantes: como un espacio de poder político y militar para los

⁶ *En una primera aproximación, diremos que el territorio es el espacio apropiado y valorizado –simbólica e instrumentalmente- por los grupos humanos, siendo tres los ingredientes primordiales de todo territorio: la apropiación de un espacio, el poder y la frontera.- GIMÉNEZ, Gilberto. 2000. Territorio, cultura e identidades. La región socio-cultural, en Globalización y regiones de México. UNAM, México, pp. 19-52.*

caudillos del Sur; político y económico para los caciques regionales; como espacio de lucha en defensa de su territorio por la población indígena que había sido desplazada de las partes bajas por los españoles y criollos hacia las partes montañosas; por el reparto de tierras de las haciendas para los campesinos, y de libertad para la población negra que habita esta región del país, la cual había sido marginada y explotada. Así, la participación de los diferentes actores llevaba implícitas expectativas distintas: unos querían el poder político, otros el poder económico; muchos más, luchaban por la sobrevivencia, por tierras, libertad y mejores condiciones de vida.⁷

De esta manera, en lo que hoy es el estado de Guerrero, se entrelazan distintas historias que son su marca y su signo; entre ellas, es necesario destacar fundamentalmente tres: la primera, la historia escrita por los españoles que empezó a principios del siglo XVI y que es la que más se conoce por formar parte de la historia oficial, la historia que formó parte de los mitos fundacionales de la nación mexicana; la segunda, la historia oral de los pueblos que sobrevivieron y que en ese momento habitaban estas tierras, marcándolas y nombrándolas, pero negada por la historia oficial; y la tercera, la que se refiere a la población negra que fue incorporada durante la colonia y que poco se conoce. Mención aparte merece la población de Acapulco y Costa Grande por ser tan disímil: filipina, negra, europea, entre otras. Estas historias cuya convivencia se ha dado en una situación de asimetría, de enfrentamientos, de negación, de falta de diálogo y entendimiento, hoy están presentes y marcan distintas realidades y formas de ver el mundo.

⁷ Las causas principales por las que la población indígena participó tanto en la independencia, la creación del estado de Guerrero y en la revolución, fueron principalmente contra los impuestos, el abuso de las autoridades y por la defensa de sus tierras... *“para eso se hizo la revolución, para quitar todos los impuestos que hoy se cobran”*, expresión de protesta de los habitantes de Metlatónoc a fines de 1917.- **HERRERA**, Cipriano Francisco. 2004. *La revolución en la Montaña de Guerrero, la lucha político-militar zapatista, 1910-1918*, Tesis de Maestría, CIPES-UAG, Chilpancingo, Guerrero, México, pp. 63-72.

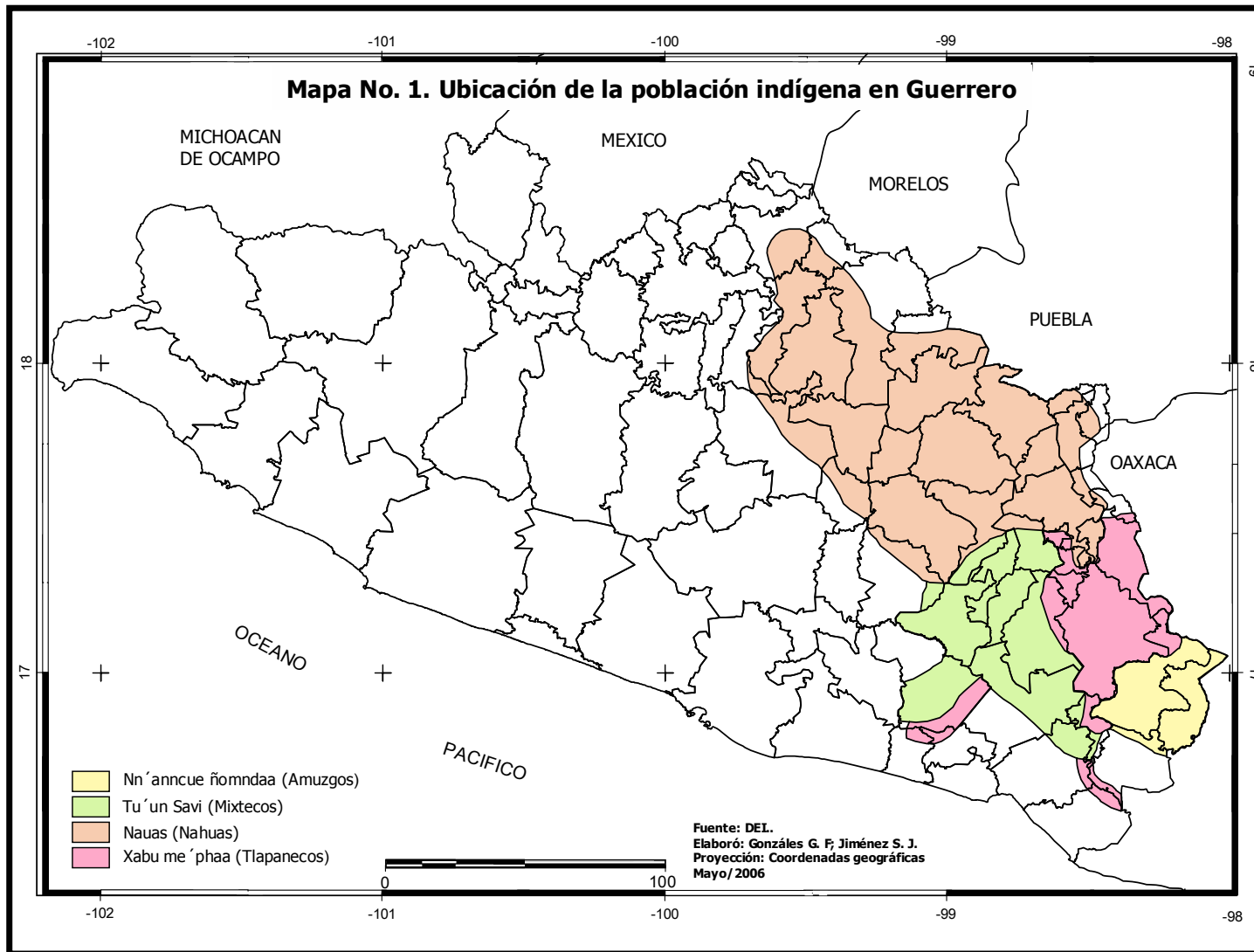
Para efectos del presente trabajo, se tiene como referente a los asentamientos humanos de los cuatro pueblos indígenas que quedaron inmersos en lo que es hoy el estado de Guerrero: Nauas (Nahuas), Tu'un Savi (Mixtecos), Nn'anncue ñomndaa (Amuzgos) y Xabu me'phaa (Tlapanecos).⁸ Esta delimitación territorial se muestra en el mapa No. 1., faltando únicamente las colonias que se encuentran establecidas en la Cd. y Puerto de Acapulco y Zihuatanejo.

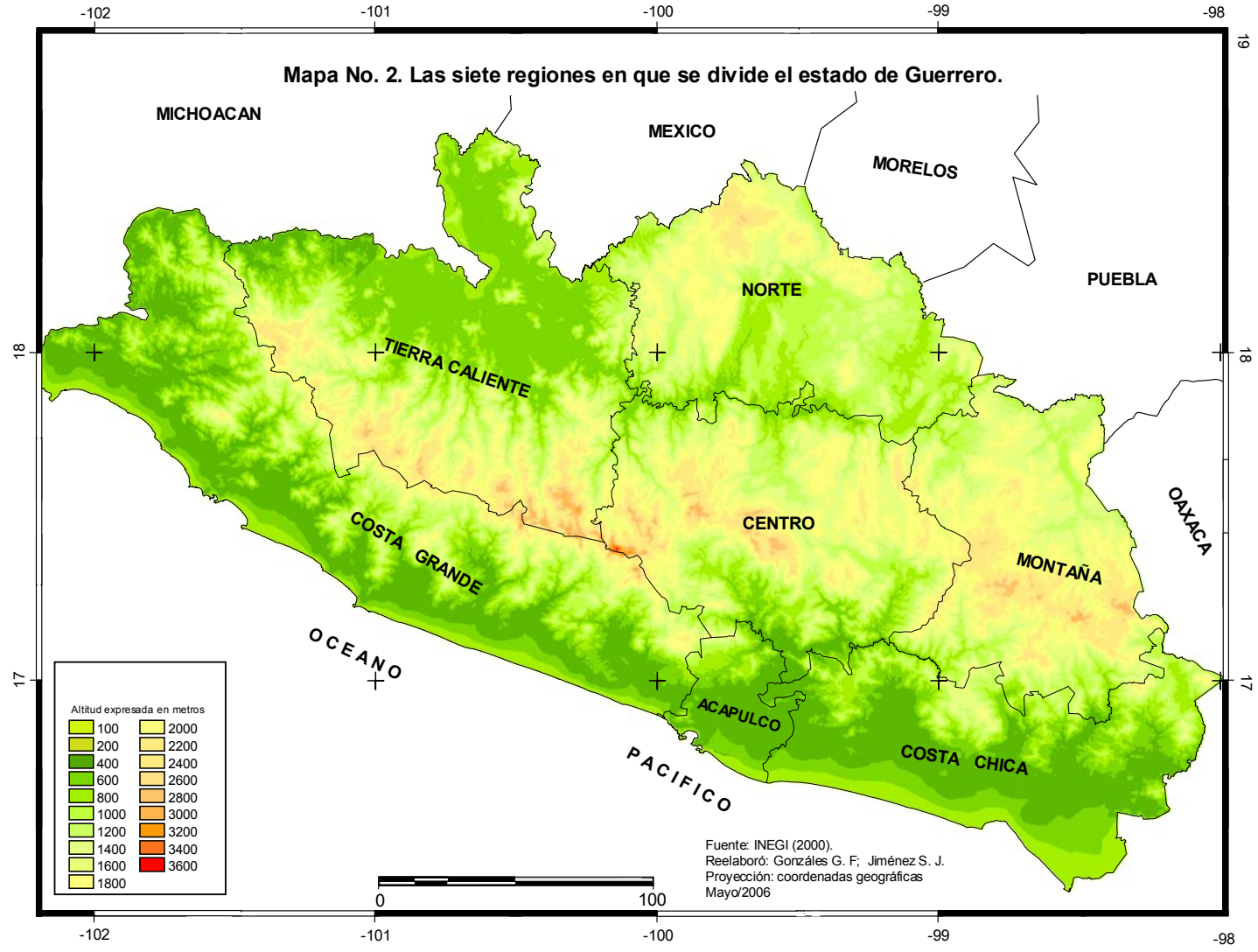
A la delimitación territorial mostrada, bien podríamos clasificarla desde el punto de vista cultural en cuatro regiones⁹, que no tendrían nada que ver con la denominación que actualmente existe en el estado, el cual se divide en siete regiones como se muestra en el mapa No. 2.

Cabe aclarar que esta división regional, más bien responde a aspectos político-administrativos que a procesos socioculturales. Por otro lado, si se considera en su totalidad a toda la población indígena que quedó dividida por los límites de los estados de Oaxaca, Puebla, Morelos y Guerrero, se tendría un panorama completo del territorio ocupado por estas cuatro etnias.

⁸ En este trabajo, se utiliza lo menos posible el término "indio" para referirnos a la población de origen prehispánico, y en su lugar se usarán sus respectivos nombres propios o el término "indígena" que etimológicamente significa "el natural de allí", por lo que es correcto su uso. Además de que los términos indio e indígena, carecen de relación etimológica. – **ALCIDES**, Reissner Raúl. 1983. *El indio en los diccionarios, exégesis léxica de un estereotipo*, INI, México, pp. 29-42.

⁹ "Desde la perspectiva geográfica, se puede definir la región como: *una porción del espacio global en la cual se pueden identificar procesos (individuos, grupos y acciones) societarios particulares, distinguibles de los que se ejercen en los espacios vecinos o distantes, respondiendo a una temporalidad propia*. En esta definición, se puede apreciar la presencia de una triada de elementos: lo *social, espacial* y lo *temporal*. En este sentido, no se puede definir a la región en términos únicamente espaciales o económicos, o tomar un tipo de región como la dominante, sino que, dependiendo de la lógica en que se construya la triada: procesos-tiempo-espacio, será el tipo de región construida, además, se debe reconocer que pueden presentarse varias regiones sobre una misma porción objetiva del espacio geográfico. Por otro lado, de manera tradicional se ha caracterizado a la región como: región homogénea, región polarizada y la región plan. Sin embargo, las tres lógicas han sido frecuentemente interpretadas desde la economía y la gestión. Actualmente, para definir la región, entran en juego nuevos procesos como son la sustentabilidad, la conciencia ecológica, la relación entre espacio y sociedad, y los procesos culturales".- **HIERNAUX**, N. Daniel y Lindon Alicia. 1993. *El concepto de espacio y el análisis regional*, Revista Secuencia, enero-abril, No. 25. Instituto Mora, México, pp. 90-93.





El problema del Otro, o como nacen los indios para Europa.

El término "*indio*" nace con la llegada de Cristóbal Colón a lo que posteriormente se le llamó América¹⁰ el 12 de octubre de 1492, que por un error pensó que había llegado a las Indias, y por lo tanto, se proyectó sobre la población recién descubierta, ideas e imágenes correspondientes a otra población distinta y lejana. Antes de la llegada de los europeos, no existían indios, sino una gran diversidad de pueblos con distintas formas de organización social; desde las civilizaciones sedentarias de Mesoamérica¹¹ y los Andes, hasta las nómadas del norte. Posteriormente durante la Colonia, este término adquiere otro tipo de connotación, y se usó para designar de manera genérica a toda la población de dichos pueblos, pero principalmente se convirtió en un término para nombrar al colonizado, al *infiel*, al *idólatra* y al *hereje*, como bien lo plantea Bonfil Batalla:

"Todos los dominados, real o potencialmente, son indios, los incas y los piles, los labradores y los cazadores, los nómadas y los sedentarios, los guerreros y los sacerdotes; los que ya están sojuzgados y los que habitan más allá de la frontera colonial, siempre en expansión; los próximos, los conocidos sólo por referencias y los que apenas se imaginan o se intuyen. De una sola vez, al mismo tiempo, todos los habitantes del mundo americano precolonial entran en la historia europea ocupando un mismo sitio y designados con un mismo término: nace el indio y su gran comadrona es el dominio colonial. En fin, el indio es símbolo de atraso, miseria, explotación, no humano, es el siervo, el paria, es desheredado, el oprimido...al indio hay que dominarlo,

¹⁰ Fue el cosmógrafo alemán Martin Waldseemüller, quien en 1507 acuñó el nombre en honor de Amerigo Vespucci, al ponérselo a un primer mapa de las tierras recién descubiertas, sin embargo, no tardó en arrepentirse, al darse cuenta de que el honor de los descubrimientos que había atribuido a Vespucci, correspondía en realidad a Cristóbal Colón, por lo que en su mapa ulterior, suprimió el nombre de América, pero ya era demasiado tarde.- ARMESTO, Fernández Felipe. 2004. *Las américas*, Editorial Debate, Barcelona, España, p. 16. Como podemos ver, el término indio fue por un error geográfico y el término de América, por un error de acreditación.

¹¹ El término Mesoamérica fue acuñado por el antropólogo alemán Paul Kirchoff en los años 40's, para definir una zona de desarrollo de las culturas y civilizaciones pre-hispánicas en el Istmo, y se refiere tanto a las culturas que existían antes de que arribaran los europeos como a la región en la que se desarrollaron. Actualmente comprendería lo que son los territorios del centro y sur de México, Guatemala, Belize, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica y Panamá.

civilizarlo, cristianizarlo; cualquier resistencia suya, real o imaginaria, justifica el genocidio".¹²

De esta manera, todos los habitantes del mundo americano precolonial, colonizados o en espera de serlo, son indios. Así, dicha población entra en la historia europea con el nombre genérico de indios: nace el indio y su gran madre y comadrona es el orden colonial, orden que descansa y sobrevive en la explotación del sector recién inventado: el indio.

Bajo esta clasificación y caracterización de la población recién descubierta por los europeos, se marca la frontera insalvable hasta la actualidad entre indios y mestizos, la cual vendría a definir las relaciones asimétricas que actualmente perduran. Por ejemplo, se sigue pensando que a la población indígena hay que educarla desde la visión del mestizo, incorporarla al desarrollo occidental, modernizarlos, sacarlos del atraso y de la pobreza, sustituirles sus hábitos alimenticios, de organización social y otras. Es decir, la razón y el progreso les pertenece a los mestizos, y la ignorancia y el atraso a los pueblos indígenas.

Una vez conformados los estados-nación, el gran dilema que se plantearon los europeos fue precisamente qué hacer con la población nativa que sobrevivió y que quedó inmersa en las nuevas sociedades y estados que se fueron formando; ante este dilema, hubo propuestas de lo más inverosímiles, mismas que partieron de la postura de reconocer en el Otro, no la *alteridad* sino lo ausente, es decir, si el Otro es distinto a mí, es porque le hace falta lo que yo tengo, y desde esa postura, se les vio como culturas atrasadas e incivilizadas¹³ por lo

¹² BONFIL, Batalla Guillermo. *Op. Cit.* pp. 37-40.

¹³ "Los demás pueblos (los no europeos) fueron vistos como salvajes, vale decir, de la selva, es decir, de la naturaleza, y por eso debían ser civilizados para que tuvieran acceso a la cultura; he aquí uno de los lineamientos alrededor de los que se engendrarán las relaciones entre las clases, los pueblos, las regiones y

que se les debía incorporar a la nueva sociedad por diferentes medios: humanizarlos primero, evangelización, castellanización, mejoramiento genético, pasando después por la integración, hasta el nuevo planteamiento del reconocimiento y construcción de un pluralismo cultural, mediando en todo esto la educación. De esta forma, se construyeron los mitos de la superioridad de unos y de la inferioridad de otros. Pero si para la clase dominante la población indígena era un problema, para éstos, los indígenas, el problema era precisamente dicha clase dominante.

Con estos antecedentes, queda claro que los españoles lo que menos querían era dialogar con el Otro –situación que persiste hasta la actualidad entre mestizos e indígenas-, lo cual hubieran podido hacer tratando de entender e interpretar su conocimiento y sus lenguas y enriquecerse mutuamente. Contrario a esto, como bien lo relata Diego de Landa...*los españoles hicieron con sus libros lo mismo que con los cuerpos humanos: "los quemaron todos"*,¹⁴ por una simple razón: para dominar a los pueblos indígenas, había que borrar su cultura y su conocimiento.

Aunado a esto, no sólo la guerra de conquista sino las diferentes epidemias,¹⁵ disminuyeron hasta en un 80%¹⁶ a la población nativa, y

los estados a escala mundial.- PORTO, Goncalves Carlos W. 2001. *Geo-grafías*, Siglo Veintiuno, México, p. 10.

¹⁴ CÓRDOBA, González Saray. 2003. "La sociedad del conocimiento: ¿un reto o una utopía para América Latina?", en, *Contribución al desarrollo de la sociedad del conocimiento*, UNAM, México, p. 7.

¹⁵ "La importancia de los microbios letales en la historia humana queda ilustrada a la perfección por la conquista y repoblación del Nuevo Mundo por los europeos. Por ejemplo, la población indígena de la isla La Española descendió de unos 8 millones a la llegada de Colón en 1492, a cero en 1535. Cuando en 1519 Cortés desembarcó en la costa de México con 600 españoles, para conquistar un imperio azteca que estaba compuesto por millones de personas, lo que dio una ventaja decisiva fue la viruela que llegó a México en 1520 por un esclavo infectado que provenía de la Cuba española. La epidemia resultante avanzó hasta casi aniquilar a la mitad de los aztecas, incluyendo a su emperador Cuiltahuac. Cien años después, en 1618, la población inicial de México que se había calculado en aproximadamente 20 millones de personas, había descendido hasta 1.6 millones aproximadamente. Se calcula que dos siglos después de la llegada de Cristóbal Colón, la población indígena en el nuevo mundo había descendido hasta en un 95%. Con la presencia de los gérmenes de la viruela, el sarampión, la gripe y el tifus primero, y después la difteria, la malaria, las paperas, la tos ferina, la peste, la tuberculosis y la fiebre amarilla, realmente los europeos no eran más que testigos

ese 20% que sobrevivió, lo hizo en condiciones de orfandad y desprotección total, por lo que las generaciones que habían conocido el mundo prehispánico y que habían presenciado la conquista, simplemente la mayoría había desaparecido; y fue en estas condiciones de abandono y orfandad, en que la iglesia puso en marcha la evangelización y de ahí su éxito obtenido, pero además, era la iglesia quien ostentaba el conocimiento.

Al respecto, el relato de León Portilla cuando hace alusión a los sobrevivientes de la caída de Tenochtitlan es más que elocuente.

*"...la gente confusa y triste, arrimados a las paredes de las azoteas mirando su perdición; y los niños, viejos y mujeres llorando...los templos y palacios, el gran mercado, las escuelas, las casas, todo quedó en ruinas. No pocos sacerdotes, sabios, guerreros y otros muchos, los dioses mismos, perecieron o no se supo más de ellos..."*¹⁷

A partir de entonces, los distintos pueblos tuvieron que vivir bajo el modelo occidental, pero no dentro de él, relación que prevalece hasta ahora; es decir, bajo una relación de asimetría, de dominación, explotación y principalmente de negación de las diferentes culturas nativas. Bajo estas condiciones, estas sociedades de origen prehispánico tuvieron que rehacer su tejido social, con una fuerte influencia de la cultura del occidente cristiano.

Así, prohibidos los cultos religiosos indígenas y asesinados o subyugados sus sacerdotes, su cohesión espiritual y material entró en un proceso de desintegración en algunas partes, de resistencia y de sincretismo en otras, pues al sustituirse sus lugares de culto por

mudos de cómo desaparecían pueblos enteros. Por ejemplo, en 1837 la tribu india mandan, que tenía una de las culturas más complejas de las Grandes Llanuras, una aldea de 20 mil habitantes contrajo la viruela de un barco de vapor que remontaba el río Misuri desde San Luis, reduciéndola a menos de 40 en unas semanas".- **DIAMOND**, Jared. 1997. *Armas, gérmenes y acero. La sociedad humana y sus destinos*, DEBATE, Madrid, España, pp. 241-246.

¹⁶ **KURNITZKY**, Horst. 2001. *Retorno al destino. La liquidación de la sociedad por la sociedad misma*, Ediciones Colibrí, México, p. 79.

¹⁷ **LEÓN-PORTILLA**, Miguel. 1998. *La visión de los vencidos*, UNAM, México, pp. 130-165.

iglesias católicas y los sacrificios humanos por el sacrificio simbólico de Jesucristo, la posibilidad de que las diferentes culturas indígenas volvieran a articularse de nuevo y abiertamente según los valores y mitos que originalmente le daban sentido, prácticamente fue imposible.

Aunado a esto, sus ciudades fueron sustituidas y reconstruidas de acuerdo a otra visión de urbanismo, con otra arquitectura, con otra economía; se impuso otra lengua que trajo consigo otras formas de reproducción cultural. Las lenguas nativas, que fueron el eje central de las relaciones de reproducción de una cultura, que los dotaron de sentido en las relaciones sociales y con la naturaleza, se vieron trastocadas al tener que escribirse y hablarse de otra forma, de acuerdo a la gramática del mundo cristiano occidental. De esta manera, se vio alterado un espacio y territorio construido, al nombrarse, ordenarse y darle nuevo significado a las cosas y lugares de una forma diferente y bajo una nueva cosmovisión de mundo.

De esta forma, en lo que respecta a lo que actualmente es México, la exigua población originaria que sobrevivió a la conquista, pasó del tutelaje de la Iglesia en la Colonia, a su conversión por decreto constitucional en ciudadanos igualitarios por los liberales del México independiente, en menoscabo de los derechos comunitarios, y sin tener un lugar en la nueva sociedad como pueblos y culturas diferentes,¹⁸ aunque el nuevo Estado-nación fincara su identidad en las raíces prehispánicas.

Y no es sino hasta 1992, con la reforma al Artículo Cuarto constitucional –actualmente transferido al Artículo Segundo-, que se reconoce como un país pluriétnico y multicultural, pero esto no implica

¹⁸ “Los liberales se abocaron a romper la herencia colonial a través de la educación, con el mismo ímpetu con que los primeros misioneros y conquistadores barrieron con la herencia india a través de la evangelización”.- RAMÍREZ, Castañeda Elisa. 2006. *La educación indígena en México*, UNAM, México, p. 55.

que en la relación entre culturas se dé este reconocimiento. Este es uno de los principales dilemas del actual Estado-nación mexicano, el reconocerse como multicultural, cuando de origen, se fundó como monocultural y a partir de esa visión creó sus propias instituciones, todas ellas nacionales: la Constitución Política, el Himno Nacional Mexicano, el Modelo Educativo Nacional, la Universidad Nacional, la Escuela Nacional Preparatoria, la Escuela Nacional de Maestros, Ferrocarriles Nacionales, el Instituto Politécnico Nacional, el español como lengua nacional y una sola cultura, la mestiza.

Sin embargo, los Estados-nación homogéneos, no fueron más que una invención de los liberales del siglo XIX:

Los Estados perfectamente homogéneos se pueden contar con los dedos de las manos: la heterogeneidad cultural, religiosa, lingüística, étnica, es en efecto la regla en todas partes. ¿Cómo podría ocurrir otra cosa si en todo el mundo se hablan seis mil lenguas y sólo hay doscientos veinticinco Estados soberanos y territorios autónomos, es decir, veintiséis lenguas o comunidades étnicas por Estado?...La humanidad, hoy como ayer, continúa siendo una máquina de fabricar diferencias, estratificaciones, especificidades, distinción de clanes, de dialectos, de residencias, de clases, de países, de facciones políticas, de regiones, de ideologías, de religiones.¹⁹

El reto ahora no sólo es reconocerse como un país multicultural, sino de construir de nueva cuenta las instituciones que permitan una relación intercultural, es decir, una relación entre iguales.²⁰

Así, independientemente del origen de la población que se estableció en lo que hoy conocemos como Continente Americano, hasta antes de la llegada de los europeos, éste estaba poblado por una gran diversidad de pueblos y grupos, con características muy específicas tanto culturales como de organización social, los cuales prácticamente

¹⁹ **WARNIER**, Jean-Pierre. 2002. *La mundialización de la cultura*, GEDISA, Barcelona, España, pp. 111-118.

²⁰ ...se puede decir que en la actualidad, el principal elemento que unifica a los muy diversos grupos de mestizos, es la diferencia que sienten con los indígenas. – **NAVARRETE**, Federico. 2004. *Las relaciones interétnicas en México*, UNAM, México, p. 17.

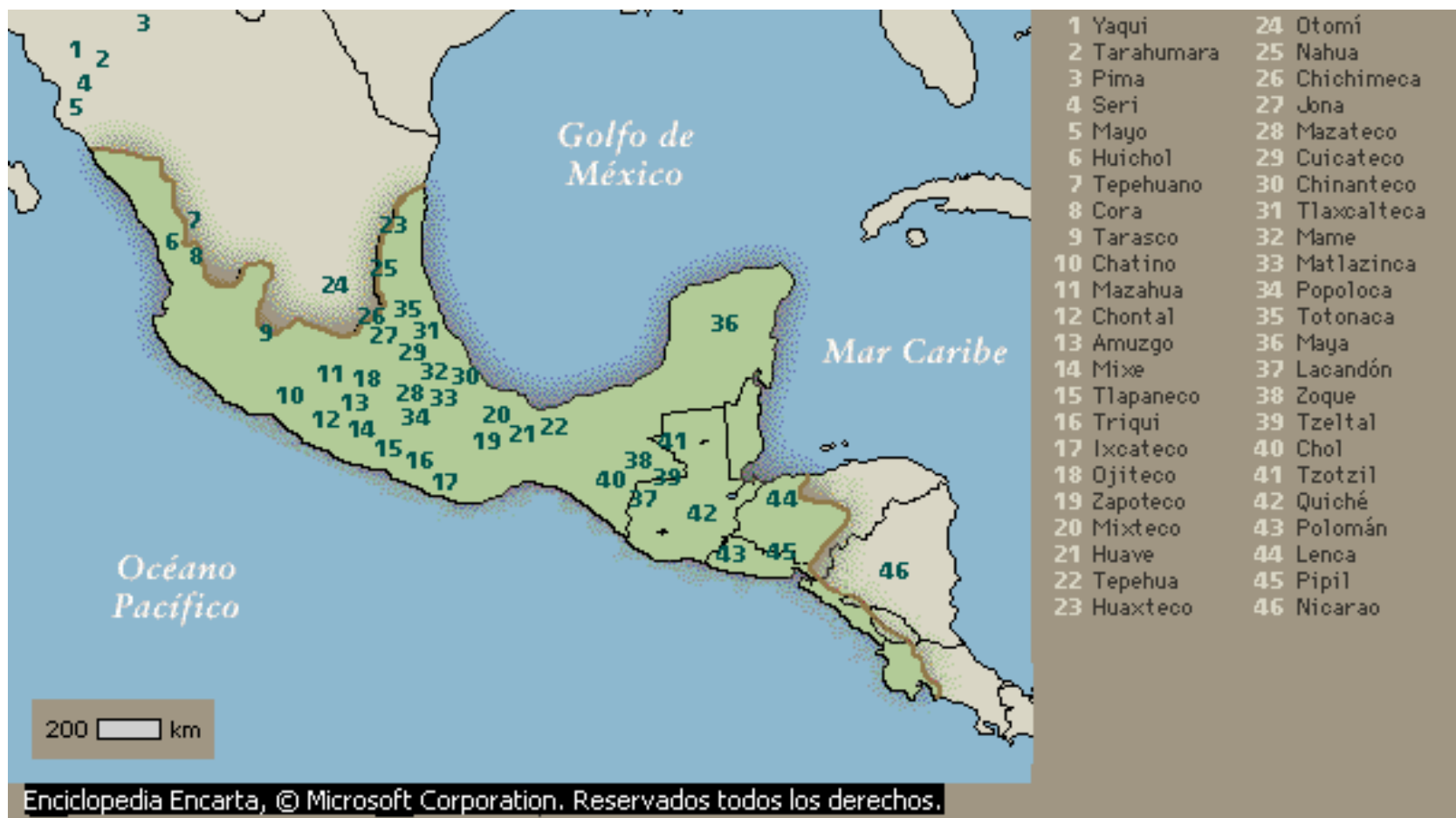
tenían poblado todo el continente, principalmente lo que se ha dado por llamar Mesoamérica (mapa No. 3).

En particular, lo que corresponde al territorio de lo que hoy es México, éste estaba poblado por una gran diversidad de pueblos, mapa No. 4, aunque las fronteras territoriales no fueran, en ese momento, lo suficientemente bien definidas y delimitadas.

Esta presencia indígena, a pesar de haber sido diezmada y algunos grupos y pueblos completamente extinguidos por distintas causas al contacto con el europeo, principalmente por las enfermedades que éstos portaban, quienes lograron sobrevivir, actualmente hacen de la nación mexicana, un país con una gran diversidad cultural, conformada por múltiples identidades poblacionales, entre cuyas características destacan principalmente sus lenguas, cultura, visión de mundo, organización y territorio, que dieron origen a tipos de civilizaciones particulares. Esta diversidad cultural aumentó considerablemente con las diferentes culturas llegadas de distintas partes del mundo, pero que desafortunadamente la relación entre las culturas de origen prehispánico y las que llegaron de otras latitudes, fue de manera asimétrica, y sobre los hombros de la población indígena, pesó todo tipo de explotación.

Para el año 2000, en términos absolutos, México concentró la mayor población indígena de América Latina, con alrededor de 10.5 millones de personas hablantes de una lengua indígena de las 62 reconocidas oficialmente. En el mapa No. 5, se muestra la ubicación de la población indígena en México de acuerdo al tipo de lengua que habla, las cuales se describen en la tabla No. 1. La mayor concentración de esta población se encuentra en los estados de Oaxaca, Quintana Roo, Chiapas, Veracruz, Yucatán, Hidalgo, Puebla, Guerrero, México, Michoacán, San Luís Potosí y Sonora.

Mapa No. 3. Mesoamérica



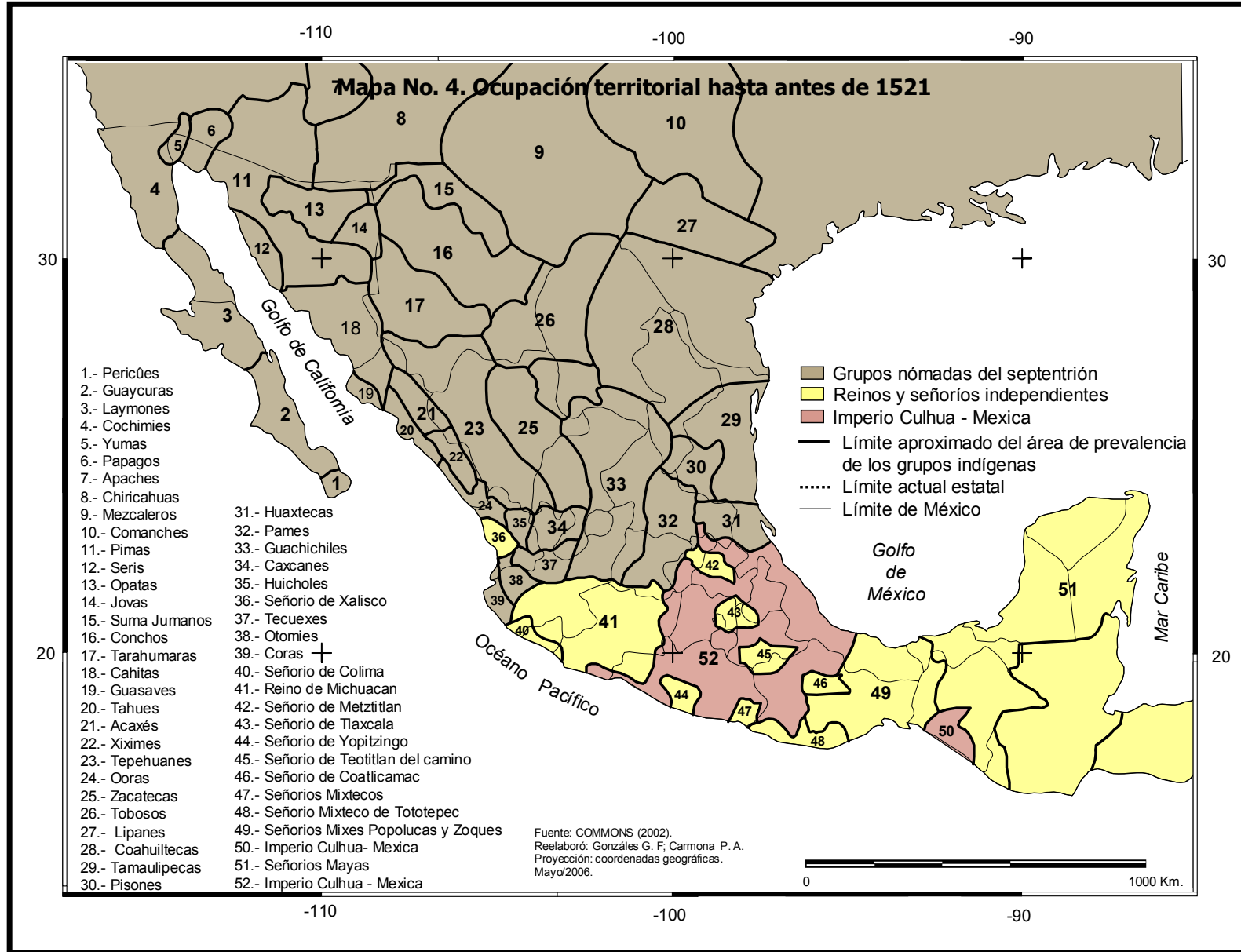


Tabla No. 1. Las 62 lenguas indígenas que se hablan actualmente en México²¹

1 Nahuatl	17 Tarahumara o rarámuri	33 Mame o qyool	49 Ixcateco
2 Maya	18 Zoque u o'de püt	34 Huave o mero ikooc	50 Cakchiquel
3 Zapoteco o diidzaj	19 Mayo o yoreme	35 Tepehua o hamasipini	51 Kikapú o kikapoa
4 Mixteco o ñuu savi	20 Tojolabal o tojolwinik otik	36 Pame o sigue	52 Motozintleco o mochó
5 Otomí o ñahñu	21 Chontal de Tabasco o yokot'an	37 Chontal de Oaxaca o slijuala xanuk	53 Paipai o akwa'ala
6 Tzeltal o k'op	22 Popoluca	38 Chuj	54 Kumiai o kamia
7 Tzotzil o batzil k'op	23 Chatino o cha'cña	39 Chichimeca jonaz o uza	55 Ixil
8 Totonaca o tachihuiin	24 Amuzgo o tzañcue	40 Guarijío o varojío	56 Pápago o tono ooh'tam
9 Mazateco o ha shuta enima	25 Huichol o wirrática	41 Matlatzinca o botuná	57 Cucapá
10 Chol	26 Tepehuán u o'dam	42 Kechí	58 Cochimí
11 Mazahua o jñatio	27 Triqui o driki	43 Chocholteca o chocho	59 Lacandón o hach t'an
12 Huasteco o t'enek	28 Popoloca	44 Pima u otam	60 Kiliwa o k'olew
13 Chinanteco o tsa jujmí	29 Cora o naayeri	45 Jacalteco o abxubal	61 Aguacateco
14 Purépecha o tarasco	30 Kanjobal	46 Ocuilteco o tlahuica	62 Teco
15 Mixe o ayook	31 Yaqui o yoreme	47 Seri o konkaak	
16 Tlapaneco o mehpa	32 Cuicateco o nduudu yu	48 Quiché	

²¹ **MONTEMAYOR**, Carlos. 2000. *Los pueblos indios de México hoy*, Editorial Planeta Mexicana, S. A. de C. V. México, p. 109. La forma en que están escritos los nombres de las lenguas me'phaa (tlapaneco) y ñomndaa (amuzgo), no coinciden con la forma en que los pueblos han acordado escribirla, y que es la que asumimos en el presente trabajo.

La diversidad cultural en Guerrero.

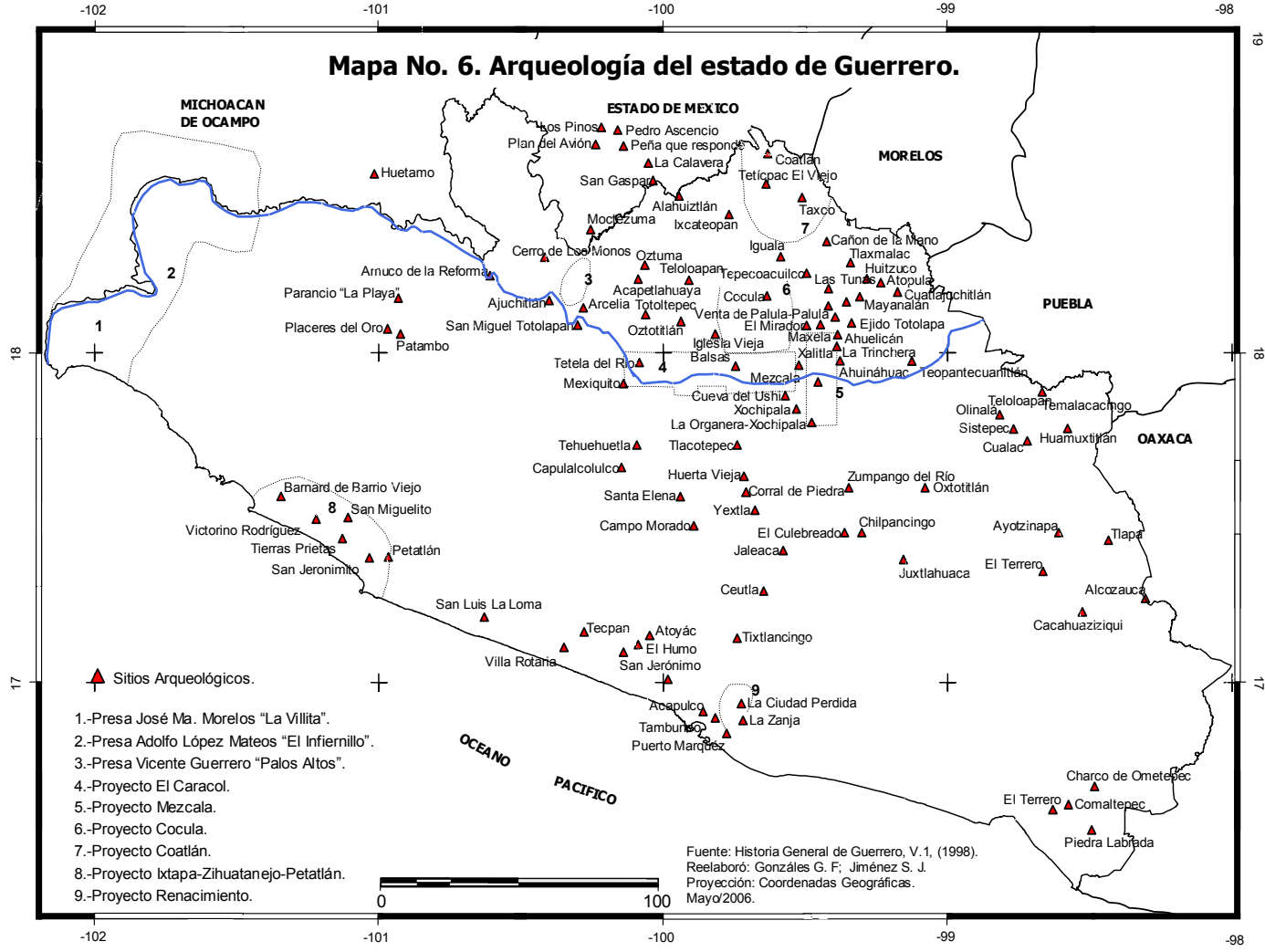
De acuerdo a las evidencias arqueológicas que se han descubierto en gran parte del estado de Guerrero (mapa No. 6), las más antiguas muestran que esta región formó parte de una de las civilizaciones surgidas en Mesoamérica, la cultura Olmeca (foto No. 3 y 4).



Foto No. 3. Acueducto. Zona arqueológica de Teopantecuanitlán, municipio de Copalillo, Guerrero, considerada como una de las más antiguas de origen Olmeca. CALLEJAS, Sanleomagna, 2004.

Las evidencias de la cultura Olmeca están representadas en diferentes hallazgos de figurillas de barro, máscaras de piedra, barro y madera, así como pinturas, murales y arquitectura ritual; artefactos que se han localizado en prácticamente todo el estado, principalmente en las localidades de: Teopantecuanitlán Mpio. de Copalillo; Oxtotitlán, Mpio. de Chilapa de Álvarez; Juxtlahuaca, Mpio. de Quechultenango; Xochipala, Ahuelicán, Mezcala y Zumpango del Río, Mpio. de Eduardo Neri; Chilpancingo de los Bravo; Atopula, Mpio. de Huitzuc de los

Mapa No. 6. Arqueología del estado de Guerrero.



Figueroa; Amuco de la Reforma, Mpio. de Mártir de Cuilapan; Puerto Marqués, Mpio. de Acapulco; Xalitla, Mpio. de Tepecoacuilco de Trujado; Petatlán, San Jerónimo de Juárez, Charco de Ometepepec, San Luis Acatlán, Tlapa y Olinalá, entre otras.²²

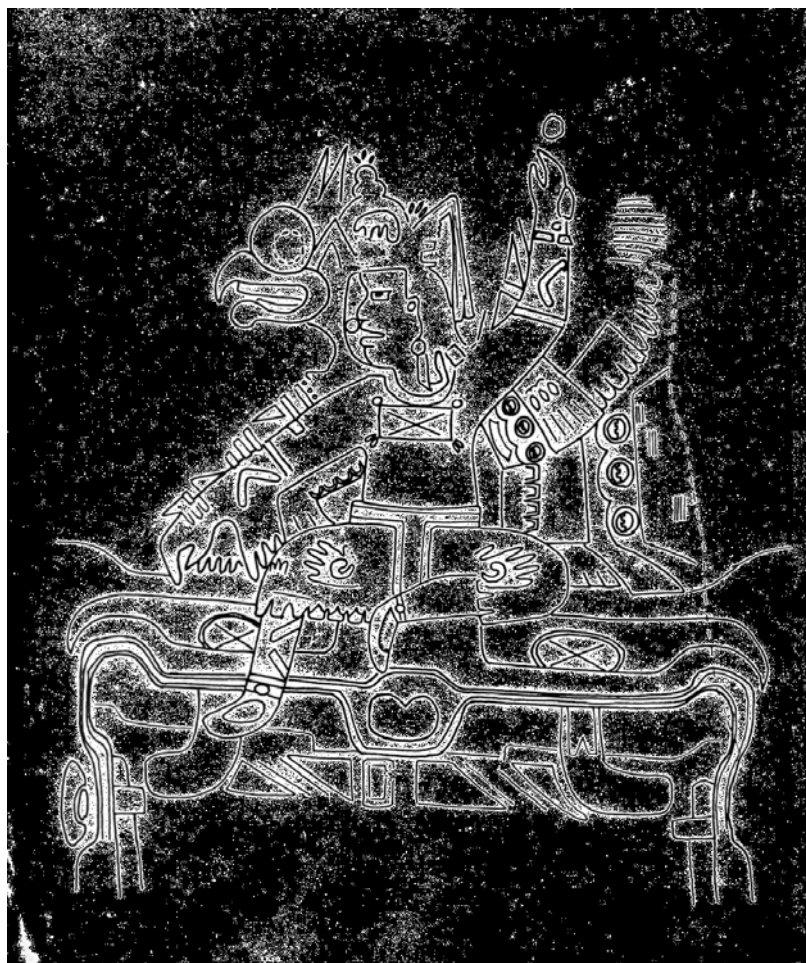


Foto No. 4. Figura humana. Cueva de Oxtotitlán, Mpio. de Chilapa de Álvarez
Fotografía digitalizada por la ENAH

Desafortunadamente, a pesar de que los estudios arqueológicos dedicados a Guerrero señalan que es un estado con un pasado y

²² **JIMÉNEZ**, García Elizabeth, *et. al.* 1998. *Historia General de Guerrero, Volumen I.* Instituto Nacional de Antropología e Historia, Gobierno del Estado de Guerrero. México, pp. 35-140.

presente indígena sumamente importante, los sitios arqueológicos hasta hoy descubiertos prácticamente están inexplorados, abandonados y saqueados; algunos de ellos de suma importancia como Teopantecuanitlán en el Municipio de Copalillo, Gro. Este templo o centro ceremonial, es el asentamiento Olmeca más importante en lo que es hoy el estado de Guerrero.

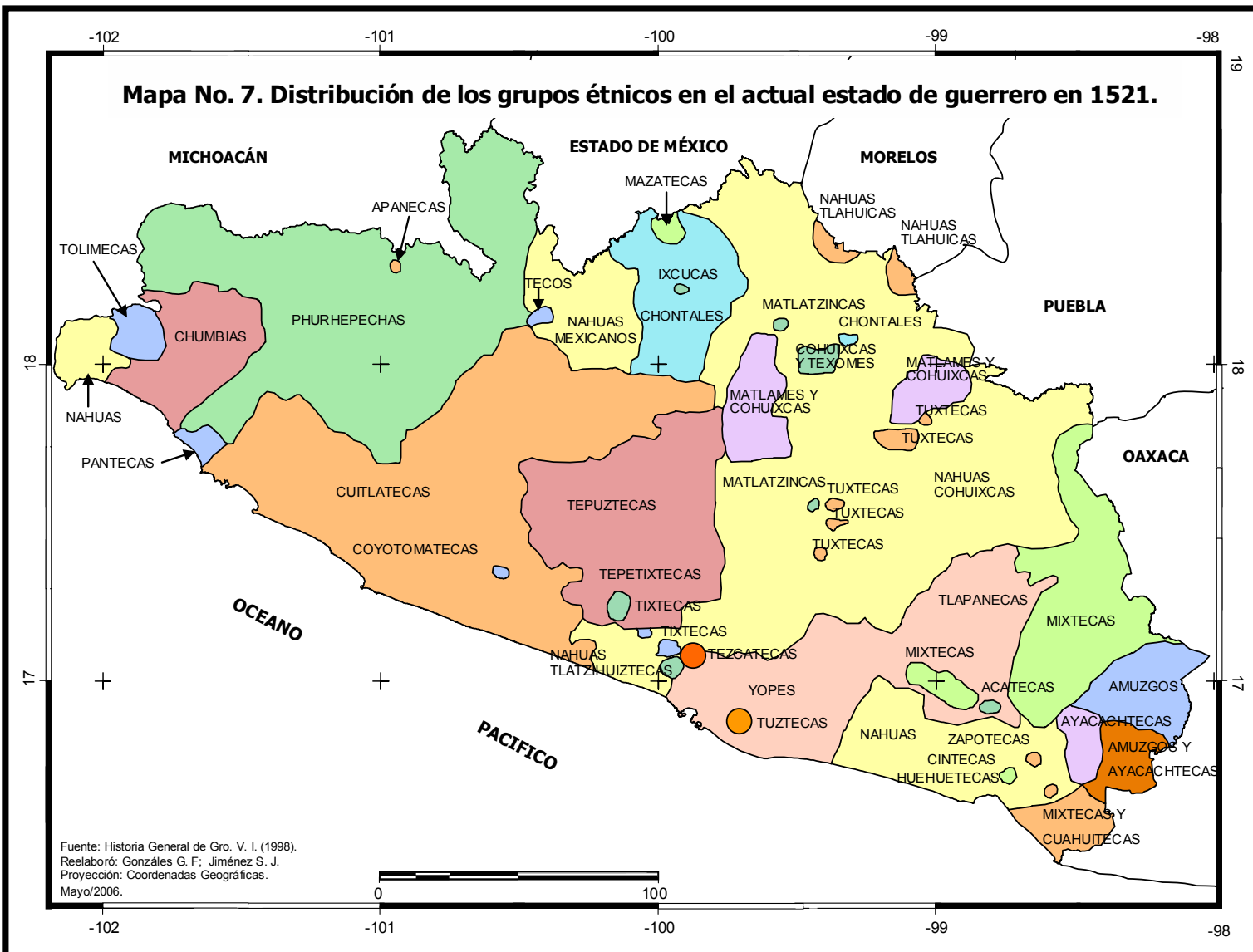
En este sentido, la presencia de pueblos de origen prehispánico en Guerrero es tan antigua, que los investigadores manejan rangos bastante grandes, que van desde el año 5 000 hasta el 1 500 a. C.

Con el paso del tiempo, lo que es hoy el estado de Guerrero, se fue poblando con diferentes grupos como los kouiskas, Tu´un Savi (mixtecos), Puhépechas, Xabu me´phaa (tlapanecos), Yopes (extintos) y muchos más. Así, los mixtecos llegaron de una región denominada Mixtecapan (país de las nubes), actualmente estado de Oaxaca y se asentaron en las Regiones de la Montaña y Costa Chica. Los puhépechas que llegaron de lo que es hoy el estado de Michoacán, entraron por la Región de Tierra Caliente y se establecieron en lo que es hoy Coyuca de Catalán, Pungarabato y Zirándaro.

De los tlapanecos poco se sabe de donde llegaron, se establecieron en las Regiones de la Montaña y Costa Chica, lugares que compartieron con los grupos Nauas y Tu´un Savi. La ciudad más importante de este grupo es Tlapa. Los Yopes vivieron en la región de la Costa Chica, abarcando los ríos Nexpa y Papagayo.

A la llegada de los españoles, lo que es hoy el estado de Guerrero estaba poblado por una diversidad de pueblos como se muestra en el mapa No.7.

Mapa No. 7. Distribución de los grupos étnicos en el actual estado de Guerrero en 1521.



Ante la caída del imperio azteca en 1521, el ejército español incursionó por diversos territorios en plan de conquista, siendo el capitán Gonzalo de Sandoval, quien llegó a Chilapa en 1522, sujetándola a la corona española.²³ Con su presencia, el orden establecido se resquebraja. Primero fue la conquista por las armas y las enfermedades, después la conquista espiritual a través de la evangelización de los pobladores indígenas, para que una vez establecido el México independiente, se continuara este proceso de conquista mediante la educación.

En 1533, llegan los frailes agustinos: Fray Agustín de la Coruña y Fray Jerónimo de San Esteban a Chilapa. Edifican el primer templo de horcones y techo de zacate en el llanito de la rinconada, trazan el pueblo en el cual empiezan a congregarse los vecinos naturales de "Chilapan" que moraban en el cerro "Cilapantepetl". Luego se dedicaron a una intensa labor evangelizadora en toda la región.²⁴

De esta manera, se inicia la evangelización de los indígenas, y al mismo tiempo su explotación, genocidio y éxodo a los lugares más apartados, principalmente a la montaña, en busca de refugio.

En lo que es hoy el estado de Guerrero, junto con la población indígena, se fueron extinguiendo algunas lenguas como son: el teco, tuxteco, chontal, tepuxteco, tlacotepehua, mazateco, huehueteco, uautzapoteca, tolimeca, panteca, chumbio, apaneca, cuyutumateco, itzucó, texome, metlame, texcateca, tlatzihuitzeca, tepextiteca, ayacazteco, matlatzinca, tixteco, yope. Prueba de ello es que en 1522, la población indígena fue calculada en 350 mil habitantes

²³ DEL PASO y Troncoso, Francisco. *Relación de Chilapa*, publicada el 21 de febrero de 1882., Tomo V, de sus Papeles de Nueva España, p. 45.

²⁴ La Bula expedida por el Papa Adriano VI el 9 de marzo de 1522, exponía que la labor misionera era recoger a los grupos de naturales diseminados en montes y barrancas, evangelizarlos y destruir centros y objetos religiosos.- **Sistema Estatal de Archivos del Estado de Guerrero**. *División territorial eclesiástica de Guerrero*, Libros 59 y 60, s/p.

aproximadamente, la cual sólo se logró recuperar hasta 1995, es decir, casi 500 años después.²⁵

Todavía a principios del siglo XX, existía población que hablaba lengua popoloca, purhépecha y cuitlateca. Actualmente, predominan únicamente cuatro lenguas, el náhuatl, el mixteco, el tlapaneco y el amuzgo. En la actualidad, esta población indígena se encuentra establecida principalmente en la Región de la Montaña de Guerrero con los nahuas, mixtecos y tlapanecos; en la Región de la Costa Chica se encuentran establecidos los amuzgos y pequeños asentamientos de nahuas en la Costa Grande. Sin embargo, debido a la migración, la población indígena se encuentra presente en prácticamente todo el Estado.

Los nauas (nahuas).

El origen de los nahuas en Guerrero se remonta al periodo postclásico: 900 a 1521 d.C., llegaron a Chilapan (actualmente Chilapa, Montaña Baja), grupos de habla náhuatl pertenecientes a la cultura Kouisca, quienes formaron el reino de Kouiscapan. Este grupo, en sus orígenes, formó parte de la peregrinación azteca y que según la crónica, se separaron de ésta en un lugar llamado Malinalco, en el actual estado de Morelos. Al separarse, siguieron la ruta de Amacuzac y Zitlala hasta llegar a Chilapa en el año de 1260 d.C., formando el señorío Kouiskapan y dominando al señorío de Teohuistla (Actualmente Tixtla, Gro.) y Zumpango. A su paso y antes de llegar a Chilapa, fundaron otros pueblos al oriente de la ciudad de Taxco como son; Kouiskatlan, Koskatlan y otros centros importantes como Tlaxmalac, Tepecuacuילו y Tlalcozotitlan.²⁶

²⁵ Actualmente de acuerdo a datos de INEGI, 2000, la población indígena en Guerrero es de 367,110 personas.

²⁶ CLAVIJERO, Francisco Javier. 2003. *Historia Antigua de México*, Edit. Porrúa, México, p. 4,5.

Previo a la conquista, estos grupos nahuas se vieron fortalecidos por incursiones pacíficas y bélicas de los nahuas del Valle de México: 1427-1440 Itzcóatl, 1440-1469 Moctezuma Ilhuicamina, 1452-1455 Nezahualcóyotl, 1469-1481 Axayacatl, 1481-1486 Tizoc, 1486-1502 Ahuítzotl, 1502-1521 Moctezuma Xocoyotzin.²⁷

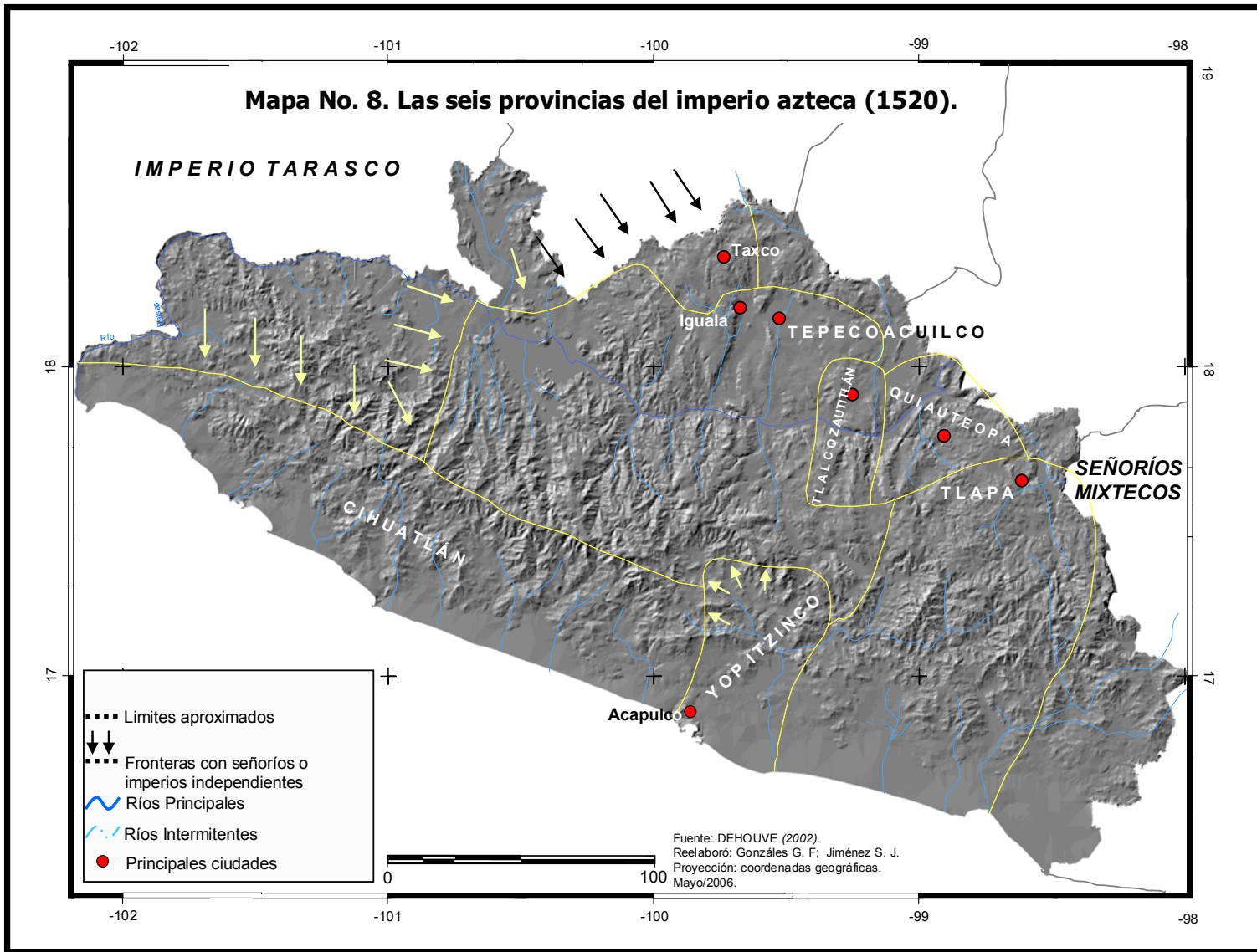
Las incursiones del imperio Azteca por estos lugares eran tan frecuentes, que prácticamente tenían sometidos a la mayoría de los pueblos que habitaban esta región (mapa No. 8). Posteriormente durante la conquista, estos grupos nahuas se convirtieron en refugio de las migraciones de aquellos que salieron huyendo del Valle de Anáhuac y de Toluca.

Actualmente, los nahuas son el grupo indígena que predomina en el estado de Guerrero con una población de 136,681 habitantes, dispersos en distintas regiones y municipios, ya sea como grupo predominante o compartiendo el territorio con una o más de las otras etnias, o con población mestiza o negra. En la Región de la Costa Chica y de Tierra Caliente en donde esta población es minoría, aunque ya no hablan el náhuatl, se les sigue identificando como tales.

El mayor número de esta población se localiza en 22 municipios, de los cuales 9 se encuentran en la Región de la Montaña: Ahuacutzingo, Alpoyeca, Atlixac, Copanatoyac, Cualac, Huamuxtitlan, Olinalá, Tlapa y Xalpatlahuac; 7 en la Región Norte: Atenango del Río, Copalillo, Cuetzala del Progreso, Huitzuco, Taxco, Teloloapan y Tepecoacuilco, y 6 en la Región Centro: Chilapa, Mártir de Cuilapan, Quechultenango, Tixtla, Zitlala y Eduardo Neri. El porcentaje de la población nahua en dichos municipios es muy variada y va desde el 2% hasta el 100%, siendo los municipios de la Región de la Montaña y

²⁷ **DEHOUE**, Danièle. 2002. *Historia de los pueblos indígenas de México, entre el caimán y el jaguar, los pueblos indios de Guerrero*, CIESAS, INI, pp. 29-50.

Mapa No. 8. Las seis provincias del imperio azteca (1520).



de la Región Centro los más importantes poblacionalmente, como se muestra en el mapa No. 9.

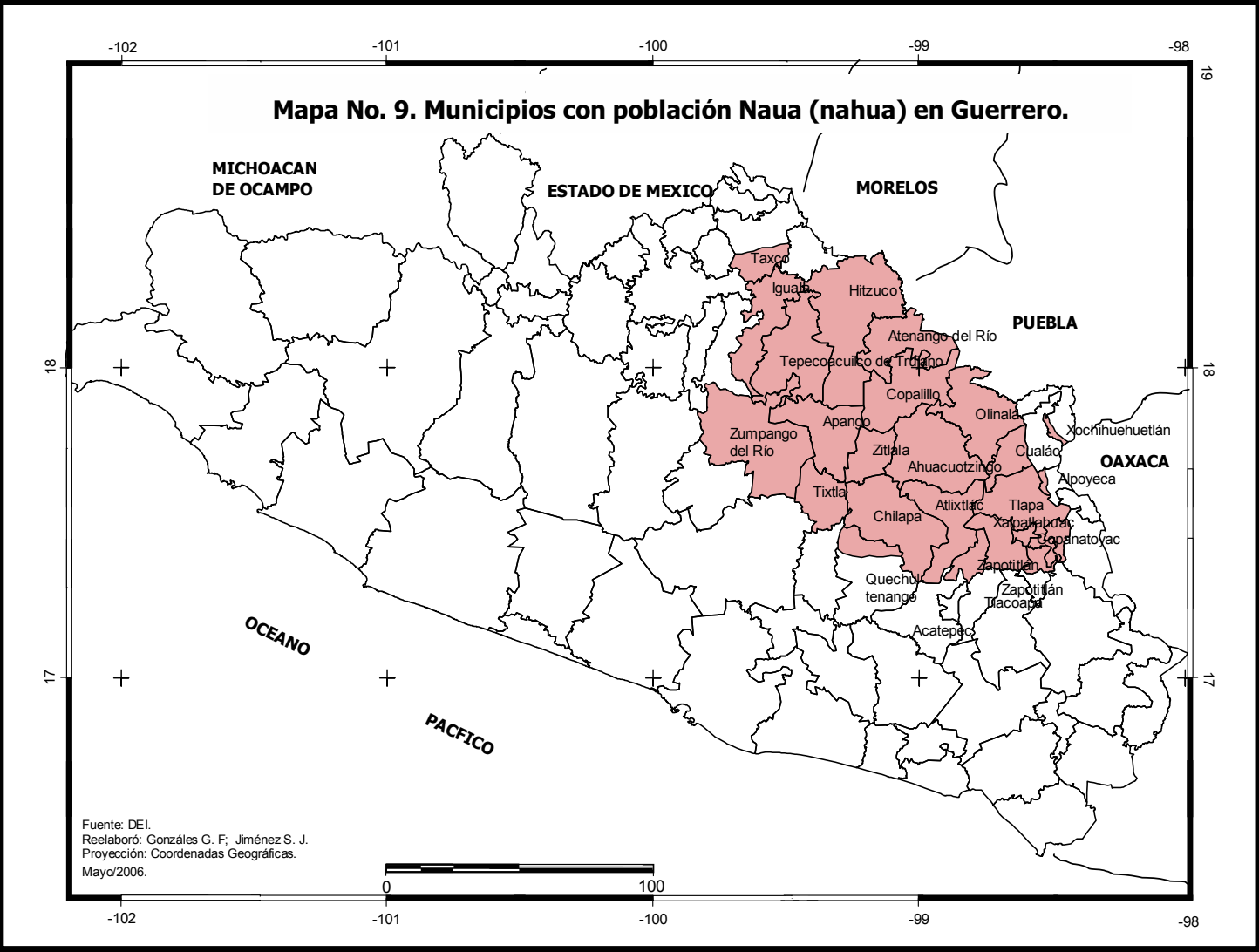
Si bien es cierto que no se puede hablar de una sola identidad nahua en el estado, sí se reconocen como miembros de un pueblo con un origen común y que comparten una sola lengua. Se puede decir que la actual identidad nahua se ha construido y reconstruido a partir de múltiples dimensiones que tienen que ver con la época de su llegada, el lugar en que se asentaron, la variante dialectal que emplean, las relaciones que establecen con sus vecinos, la forma de apropiación de sus recursos, la actividad económica en que se ocupan, la percepción que tienen del mundo, su relación con el poder político estatal y federal, sus formas de gobierno, las religiones que profesan, a los lugares que emigran y otros más. Pero también esta identidad está dada por la visión que las demás etnias tienen de ellos, como por ejemplo; el ser los más numerosos poblacionalmente, o haber sido el pueblo conquistador que las sometió durante mucho tiempo en la época prehispánica. De esta manera, se puede hablar de los nahuas de la Región de la Montaña, de la Región Norte y de los nahuas del Balsas.²⁸

Los Tu'un Savi (mixtecos).

El término mixteco, fue el nombre acuñado por los aztecas, cuyo significado es: mixtli=nube, tecatl=gentilicio, es decir, "gente de las nubes", debido a que habitan en las partes más altas de la montaña. El nombre propio del territorio mixteco es "ñu'un ñuu savi", que significa país de la lluvia y se autodenominan como "Tu'un Savi", que quiere decir, los hombres y mujeres de la lluvia.

²⁸ Grupo de trabajo gubernamental. 2000. *Perfiles Indígenas de Guerrero*, inédito, México, pp. 223-256.

Mapa No. 9. Municipios con población Naha (nahua) en Guerrero.



Históricamente los Tu'un Savi se asentaron en lo que es hoy el estado de Puebla en el año 2,500, a. C. Posteriormente, entre el año 1,500 y 600 a. C., se desplazaron al occidente de lo que es actualmente el estado de Oaxaca, y por el año 500 d. C., se asentaron en la parte oriental de lo que es el estado de Guerrero.

La región mixteca en Guerrero está conformada por 262 comunidades, 10 colonias (6 en Tlapa, 1 en Alpoyecaca, 2 en Ometepec y 1 en Azoyú), distribuidas en 16 municipios; 8 en la Montaña (Alcozauca, Metlatónoc, Copanatoyac, Atlamajalcingo del Monte, Xalpatláhuac, Tlapa, Malinaltepec y Tlaliaxtaquilla) y 7 en la Costa Chica (Ayutla de los Libres, San Luis Acatlán, Tlacoachistlahuaca, Xochistlahuaca, Igualapa, Azoyú y Ometepec), haciendo un total de 103,147 personas. Mapa No. 10.

Ser Tu'un Savi, es un proceso relacional que condensa su historia y su cosmovisión, por lo que su identidad se cimienta en la forma de adscribirse a la comunidad, de autodefinirse y diferenciarse de otros pueblos. El núcleo simbólico de su identidad radica en la lluvia, una entidad sagrada que les asegura la vida, el alimento y el florecimiento de las plantas, por eso son los hombres y mujeres de la lluvia, los Tu'un Savi, en donde el sistema de santos ha sido reelaborado simbólicamente para adaptarlo al panteón mixteco. Así tenemos que San Marcos viene a representar al Dios de la lluvia y San Miguel al Dios de la fertilidad.²⁹

Además, el espacio, el territorio y la participación social son los ejes de la identidad, a partir de los cuales se definen sus derechos y obligaciones. La fuerza del pueblo radica en el cuidado y defensa de su territorio, los pueblos más grandes implementan una estrategia que

²⁹ *“Las ideas religiosas indígenas fueron conservadas, pero se les revistió con el ropaje del catolicismo”*. – VILLORO, Luis. *Los grandes momentos del indigenismo en México*, Fondo de Cultura Económica, México, 1996, p. 233.

Históricamente los Tu'un Savi se asentaron en lo que es hoy el estado de Puebla en el año 2,500, a. C. Posteriormente, entre el año 1,500 y 600 a. C., se desplazaron al occidente de lo que es actualmente el estado de Oaxaca, y por el año 500 d. C., se asentaron en la parte oriental de lo que es el estado de Guerrero.

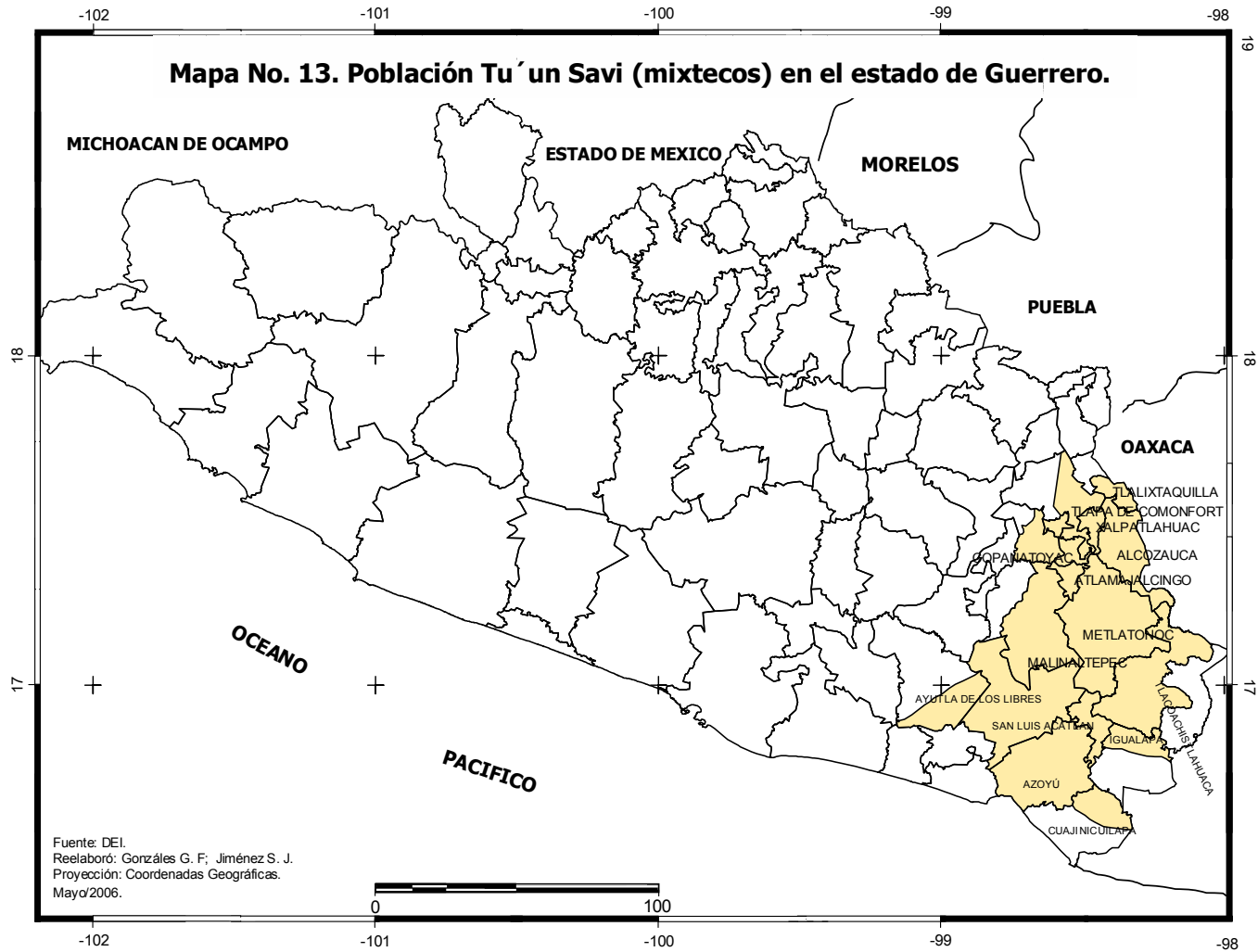
La región mixteca en Guerrero está conformada por 262 comunidades, 10 colonias (6 en Tlapa, 1 en Alpoyecaca, 2 en Ometepec y 1 en Azoyú), distribuidas en 16 municipios; 8 en la Montaña (Alcozauca, Metlatónoc, Copanatoyac, Atlamajalcingo del Monte, Xalpatláhuac, Tlapa, Malinaltepec y Tlaliaxtaquilla) y 7 en la Costa Chica (Ayutla de los Libres, San Luis Acatlán, Tlacoachistlahuaca, Xochistlahuaca, Igualapa, Azoyú y Ometepec), haciendo un total de 103,147 personas. Mapa No. 10.

Ser Tu'un Savi, es un proceso relacional que condensa su historia y su cosmovisión, por lo que su identidad se cimienta en la forma de adscribirse a la comunidad, de autodefinirse y diferenciarse de otros pueblos. El núcleo simbólico de su identidad radica en la lluvia, una entidad sagrada que les asegura la vida, el alimento y el florecimiento de las plantas, por eso son los hombres y mujeres de la lluvia, los Tu'un Savi, en donde el sistema de santos ha sido reelaborado simbólicamente para adaptarlo al panteón mixteco. Así tenemos que San Marcos viene a representar al Dios de la lluvia y San Miguel al Dios de la fertilidad.²⁹

Además, el espacio, el territorio y la participación social son los ejes de la identidad, a partir de los cuales se definen sus derechos y obligaciones. La fuerza del pueblo radica en el cuidado y defensa de su territorio, los pueblos más grandes implementan una estrategia que

²⁹ *“Las ideas religiosas indígenas fueron conservadas, pero se les revistió con el ropaje del catolicismo”*. – VILLORO, Luis. *Los grandes momentos del indigenismo en México*, Fondo de Cultura Económica, México, 1996, p. 233.

Mapa No. 13. Población Tu'un Savi (mixtecos) en el estado de Guerrero.



asegure el control de su territorio, fundando anexos alrededor de sus límites territoriales para contener las incursiones de otros pueblos vecinos, y con el tiempo, ir creando nuevos municipios.

Por el intenso proceso migratorio, la participación en cargos cívico-religiosos se hace a control remoto a través de un representante de la familia, así como los apoyos económicos destinados a las celebraciones religiosas. Esta forma de participación, es un mecanismo eficaz de recreación y reafirmación identitaria que les brinda a los migrantes mixtecos legitimidad al interior del pueblo.

En buena parte de las comunidades mixtecas, la asamblea es la autoridad máxima que determina las acciones que los representantes del pueblo tienen que realizar. El Consejo de Ancianos representa la voz calificada de la comunidad que en determinadas circunstancias puede tomar algunas decisiones.

Entre los mixtecos existe una gran diversidad de organizaciones tanto productivas, políticas, religiosas, educativas, de vigilancia y aplicación de la justicia como la Policía Comunitaria, y otras de corte guerrillero. Pero también hay que decirlo, se ha implantado el negocio turbio del narcotráfico con la siembra y comercialización de la marihuana y amapola, cuyas consecuencias funestas, agudizan los conflictos familiares y comunitarios, aumenta el tráfico de armas y el consumo de alcohol, se rompen las lealtades étnicas y las alianzas familiares y se queda la comunidad en manos de agentes externos que inciden en su dinámica de desarrollo.

La etnia mixteca se caracteriza por estar compuesta por hombres y mujeres que cumplen su palabra empeñada, que respeta los acuerdos, que es de una sola pieza y que asume sus convicciones políticas hasta las últimas consecuencias, por esa razón, los conflictos políticos desembocan en la separación o división de la comunidad, porque su

honor les indica que vale más un buen pleito que un mal arreglo. De ahí que la opinión que se tiene de los Tu'un Savi, es de que son necios y difíciles de convencer.³⁰

Los Nn'anncue ñomndaa (Amuzgos).

Al igual que la palabra "mixteco" proviene del náhuatl, el mismo origen tiene la palabra "amusgo", a la cual se le ha dado varias interpretaciones, una de ellas es la de amoxco = "lugar de libros o papeles", donde *amox (tli) = libro*, y *co= locativo*; otra es la de *amoxko*, con el sentido de "lugar de nube del agua", refiriéndose a la "lama" que se produce en ciertos estanques o ríos.

Actualmente se empieza a utilizar el término "nn'anncue" que puede ser entendido como "personas indígenas" o también como "personas de en medio" para la identificación de toda la etnia, sin embargo, este término es usado por los amuzgos para nombrar a las personas indígenas aunque no pertenezcan a dicha etnia. Más bien, lo que les da identidad es el hablar la lengua, el "ñomndaa", que significa "palabra agua".

Durante la época prehispánica, los pueblos amuzgos eran unidades político-sociales divididas en siete provincias sureñas dominadas por los *mexicas*, teniendo por capital a Igualtepec. En la parte de la serranía, los amuzgos se asentaron en los municipios de Ayotzinapa, Ometepec, Xochistlahuaca, Igualapa, Cozoyoapan, Tlacoachistlahuaca, Huajintepec, Quetzalapa y Chacalapa.

La división política-administrativa del estado de Guerrero de 1849, separó a los amuzgos en dos entidades federativas: Guerrero y Oaxaca, posiblemente ya marcada con anterioridad por las márgenes

³⁰ Grupo de trabajo gubernamental. *Op. Cit.* pp. 162-217.

del río Santa Catarina, pues esta división corresponde con la separación creada por dicho río. La región amuzga en el estado de Guerrero se localiza entre la Región Montaña (al norte) y Región Costa Chica (al sur), y comprende cuatro municipios de la parte sureste del estado: Ometepec, Tlacoachistlahuaca, Xochistlahuaca y Cuajinicuilapa. Mapa No. 11.

La identidad más concreta que asumen los amuzgos está relacionada a los lugares que habitan; así, se distinguen por el paraje, comunidad o cabecera municipal, y no precisamente por el municipio al cual pertenecen, a lo más se identifican regionalmente como de la Costa Chica o de Guerrero, pero difícilmente se encuentra alguna expresión que los identifique como mexicanos. También se identifican por su forma de hablar, de vestir tanto del hombre como de la mujer; en este aspecto de la vestimenta, se puede decir que los amuzgos es un pueblo pulcro y limpio, todo el tiempo visten de blanco los hombres y de huipil las mujeres.

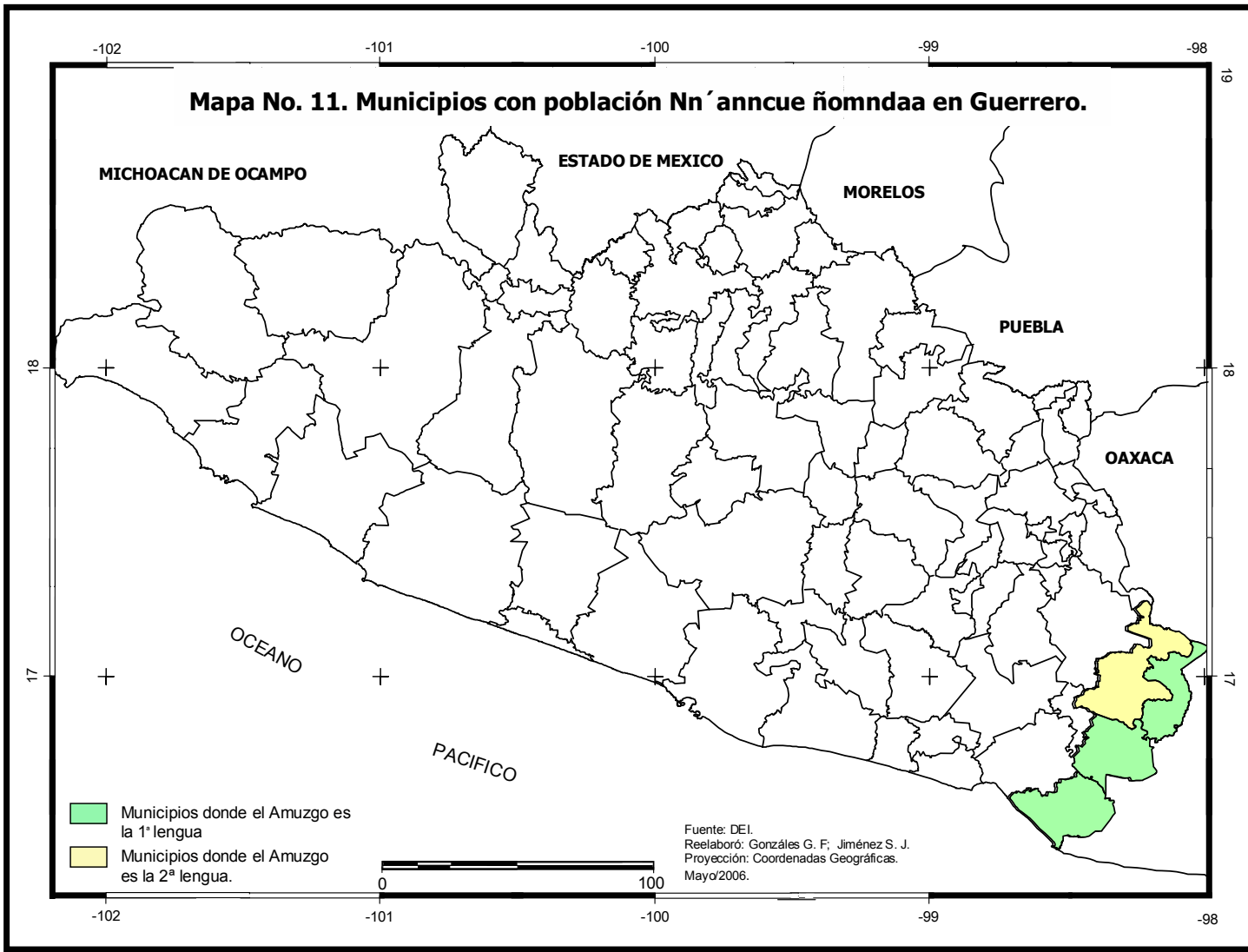
Por otro lado, su identidad simbólico-religiosa se las dan las creencias asociadas al estado de la luna, las cuales influyen en actividades económicas, religiosas y fundamentalmente para labrar la tierra. Así como el nagualismo y las creencias sobre la muerte.³¹

Los Xabú me'phaa (Tlapanecos).

La palabra "tlapaneco" proviene del náhuatl y significa "el que está pintado", que al aludirse al grupo étnico, perdió su significado religioso y pasó a ser "sucio", por lo que para esta etnia, llamarlos como tlapanecos es peyorativo y han adoptado el término "Xabu me'phaa" o simplemente "me'phaa" para referirse al grupo, y así ser

³¹ *Idem.* pp. 257- 319.

Mapa No. 11. Municipios con población Nn´anncue ñomndaa en Guerrero.



reconocidos a nivel local, nacional e internacionalmente y ante las diferentes instituciones.

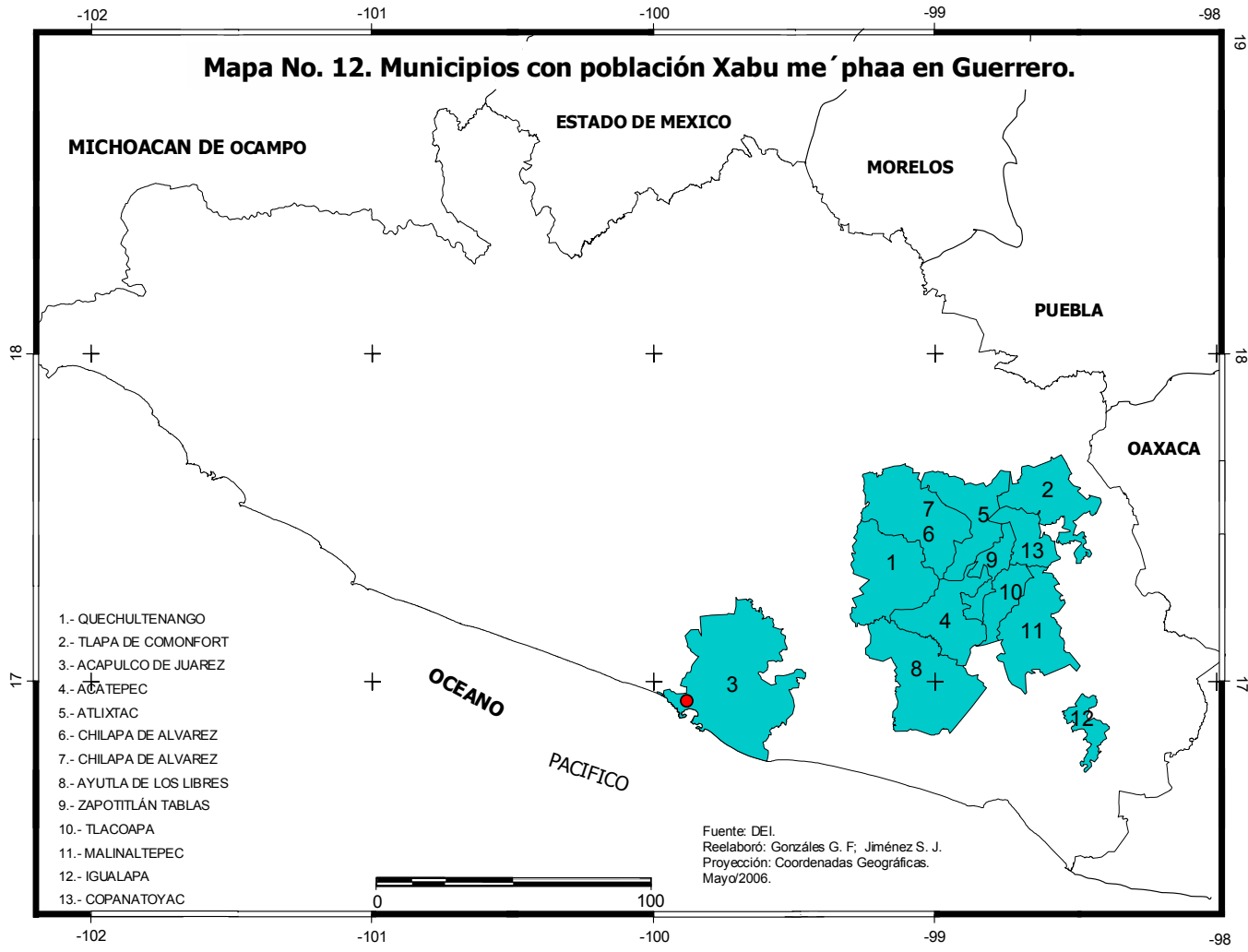
Los Xabu me'phaa habitan en la Región denominada La Montaña y en la Región de la Costa Chica del estado de Guerrero; abarcan trece municipios distribuidos en la región occidental del estado: cuatro municipios de la Región de la Montaña en donde se habla el me'phaa en un 100% de la población, como se muestra en el mapa No. 12.

Los municipios son: Acatepec, Malinaltepec, Tlacoapa y Zapotitlán Tablas; en otros cuatro municipios de la misma región, como son Atlixac, Atlamajalcingo del Monte, Tlapa y Metlatónoc, comparten el territorio con nauas, na savi y mestizos; en la Región de la Costa Chica comparten el territorio de cuatro municipios con los na savi y mestizos como son Acapulco, Ayutla, Azoyú y San Luis Acatlán, y finalmente, en la Región Centro comparten un municipio, Quechultenango, con nahuas y mestizos. Todo esto sin considerar la migración al interior del propio estado, del país y muy poco hacia Estados Unidos de Norteamérica.

Aunque de manera general se reconocen como los Xabú me'phaa, existe sobre todo una identidad comunitaria como tendencia general, ya sea por cuestiones lingüísticas u otros rasgos particulares. En este sentido se consideran catorce pequeñas identidades regionales como se muestra en la tabla No.2.

Para el pueblo me'phaa, su relación con la naturaleza y el aspecto religioso, es fundamental para regular su vida y forma parte de su cosmovisión, por ejemplo, la quema de leña asegura la salud de la familia y especialmente de los niños y evita el adulterio en los esposos; la ceremonia de entrega de cabezas, evita abusar de los animales y de la cacería, pues de lo contrario, implica adquirir ciertas

Mapa No. 12. Municipios con población Xabu me´ phaa en Guerrero.



enfermedades; la ceremonia de petición de lluvias asegura la buena cosecha así como la salud y la pacificación al interior de la comunidad.

Tabla No. 2. Municipios y localidades asociadas a cada identidad regional del pueblo me'phaa.³²

Región	Municipio / Localidades
Marúxíí	Nantzintla, El Tejoruco, El Naranjuelo, Platanillo y otras del Municipio de Quechultenango.
Buátháá Wayíí	Municipios Atlamajalcingo del Monte, Metlatónoc y Tlapa. Localidades de Zilacatotitlán, San Juan Puerto Montaña, Juanacatlán, Las Pilas y San Pedro.
San Martín Jovero	Municipio de Acapulco, localidad San Martín Jovero.
Acatepec	Municipio Acatepec.
Huitzapala	Municipio Atlixac.
Zapotitlán Tablas	Municipio Zapotitlán Tablas
Teocuitlapa	Municipio de Atlixac, localidad de Teocuitlapa
Zoquitlán	Municipio de Atlixac.
Río Velero	Sur del Municipio de Acatepec y noreste de Ayutla de los Libres.
Tlacoapa	Municipio de Tlacoapa.
Totomixtlahuaca	Municipio de Tlacoapa.
Malinaltepec	Municipio de Malinaltepec y comunidades de San Luis Acatlán
Costa Montaña	Sur del Municipio de Malinaltepec y comunidades del norte de San Luis Acatlán.
Azoyú	Municipio de Azoyú.

Todo lo anterior, se realiza en una combinación entre los elementos religiosos originarios del grupo me'phaa y los de la religión católica, de tal manera que no se sabe en donde comienzan unos y donde terminan los otros. De esta manera, las fiestas tienen su origen en el ciclo agrícola, inician con la ceremonia de petición de lluvias, continúan con las ceremonias para el control de plagas y por último las fiestas de agradecimiento por la cosecha.

Para los me'phaa, las personas siguen viviendo después de la muerte, y el lugar a donde van los muertos, Mujíín, no se parece en nada al

³² *Idem.* pp. 88-131.

infierno católico, sino que es un lugar en el cual simplemente se continúa con todas las actividades que se realizaban en vida. Además, para ellos el infierno carece de importancia, pues le brindan culto al fuego.

Sin embargo, actualmente se observa una fuerte tendencia hacia las religiones protestantes, pero no tanto por la cuestión simbólica o mística, sino principalmente por el poder económico que se traduce en beneficios para los miembros en aspectos de salud, trabajo, vivienda, comida y vestuario; en la eliminación del alcoholismo entre los hombres, lo cual impacta en la preferencia de las mujeres por esta religión, y el uso de la lengua me'phaa en los cultos.

La población me'phaa emigra poco a diferencia de sus vecinos naveni, y lo hacen al interior del estado, principalmente a las grandes ciudades como Chilapa, Chilpancingo, Tlapa, Acapulco, Iguala o Zihuatanejo; o fuera del estado, principalmente a Sinaloa y al Distrito Federal. Resalta la inexistencia de migrantes hacia los Estados Unidos, o si se da ésta, es insignificante. Sin embargo, como en la mayoría de la población indígena, los lazos con la comunidad se mantienen a través de la familia que es el elemento más importante que los cohesiona, de las fiestas patronales que son un espacio de encuentro para todos; por las tierras heredadas de los padres o simplemente por la muerte, que es el lazo más fuerte para cualquier migrante.

Entre los me'phaa, predomina la familia nuclear extensa, que incluye a los padres, a los abuelos y a los tíos. Hay una marcada tendencia al matrimonio con los miembros de la misma comunidad, siempre y cuando no sean familiares. En este sentido, hay un fuerte respeto a las estructuras elementales del parentesco, en el que se reconocen hasta siete generaciones: bisabuelos y sus hermanas/os; abuelos/as; padres y tíos; el individuo con sus primos; los hijos y sobrinos; los

nietos y los bisnietos. Ningún miembro que se desprenda de los bisabuelos puede casarse con el individuo puesto que toda esa rama se considera familiar.

Los me´phaa tienen un sistema de conocimientos relacionados con la naturaleza, que van desde las matemáticas con un sistema de conteo en base 20, hasta la astronomía, la cual a través de la observación de la bóveda celeste y la posición de los astros, lo relacionan con la vida de los hombres y de la naturaleza.

Sin embargo, la región me´phaa es una de las más pobres del estado y del país. La Región de la Montaña, en donde se encuentran ocho de los trece municipios con población me´phaa, es la región con los más altos índices de marginación y de expulsión de población de la entidad.³³

Aspectos importantes de la población indígena en Guerrero.

Población.

La población de origen indígena en Guerrero o en el país, difícilmente puede ser cuantificable. Su dispersión es tal, que se encuentra diseminada por todo el territorio nacional, algunos como grupos migrantes perfectamente bien establecidos en las grandes ciudades y fuera de las fronteras nacionales manteniendo su identidad de origen; y otros, de manera individual, que han incorporado patrones culturales de acuerdo a los diferentes contextos en que se desenvuelven. Esta práctica de migrar en grupo, establecerse en otros lugares conservando sus propias características culturales, resignificando su

³³ *Idem.* pp. 88-131.

identidad, pero además, conservando una relación muy estrecha con su lugar de origen, pareciera ser propia de la población indígena.

En Guerrero, la mayoría de los actuales pueblos con población indígena dominante, se fundaron o refundaron a partir de la llegada de los españoles, ya que éstos, los españoles, ocuparon sus asentamientos originales, las mejores tierras y centros de concentración comercial, obligando a la población indígena a emigrar a los lugares más agrestes, incomunicados y aislados, como un último refugio de sobrevivencia.³⁴ En Guerrero, uno de esos refugios fue la Montaña (Sierra Madre del Sur), la cual se caracteriza por sus ríos, barrancas, desfiladeros, montañas inaccesibles, con bosques que debido a la tala clandestina y a su explotación a gran escala, ha hecho que la deforestación y la erosión se haga presente en prácticamente el 70% del estado. Ahí, los cambios de altitud son tan bruscos que en pocos minutos pasa uno del frío a lo templado o a las altas temperaturas. Los pueblos se ven pegados como parches a las faldas de las montañas, comunicados por caminos de herradura como laberintos, sin ver planicies por ningún lado, en donde los niños mueren de frío, los ancianos de abandono y los jóvenes tienen que emigrar en busca de empleo.

De los primeros asentamientos que fueron producto del éxodo a la llegada de los españoles, con el tiempo se fueron desprendiendo familias para fundar nuevas comunidades, y así se poblaron estos lugares tan agrestes, en donde la línea divisoria entre los distintos pueblos es prácticamente imperceptible y tienen que convivir

³⁴ Se sabe por fuentes orales que los xabú me'phaa, originalmente se asentaron y vivieron en el lugar donde hoy es la ciudad de Tlapa que en la lengua me'phaa se llama A'pháá (lugar de los me'phaa). No se tienen datos exactos de cómo y cuándo llegaron a Tlapa los primeros me'phaa, solo se dice que allí floreció su cultura y emigraron en busca de refugio a las montañas cuando los españoles llegaron a la región de Tlapa.- **BAUTISTA**, Ventura Renato. 2006. *Los conocimientos me'phaa mijuu y la educación indígena*, Tesis de maestría, UPN 12 "A", Chilpancingo, Gro., México, p. 61.

compartiendo lo último que tienen, su cultura, su pobreza extrema, su abandono, sus enfrentamientos constantes por el agua, por lo que queda de los bosques o por la madera de encino que les sirve de combustible, pero también comparten su lucha por la autonomía y por un desarrollo propio.

Entonces la pregunta es ¿cómo contabilizar a la población indígena? De manera simple se asume por los censos nacionales que el hablar una lengua indígena es suficiente para pertenecer a una determinada etnia ¿Y los pueblos que han dejado de hablar la lengua indígena, por ese hecho ya no pertenecen a tal o cual etnia? ¿A cuál pertenecen ahora? Y la población que desciende directamente de padres o abuelos indígenas, pero que no viven en comunidades indígenas, ni hablan la lengua ¿Cuál es ahora su identidad? ¿Qué pasa con la población que niega su lengua materna por el prejuicio de ser menospreciada o minimizada? Sin más explicación, los censos que aplica INEGI, reportan a dicha población como no indígena.

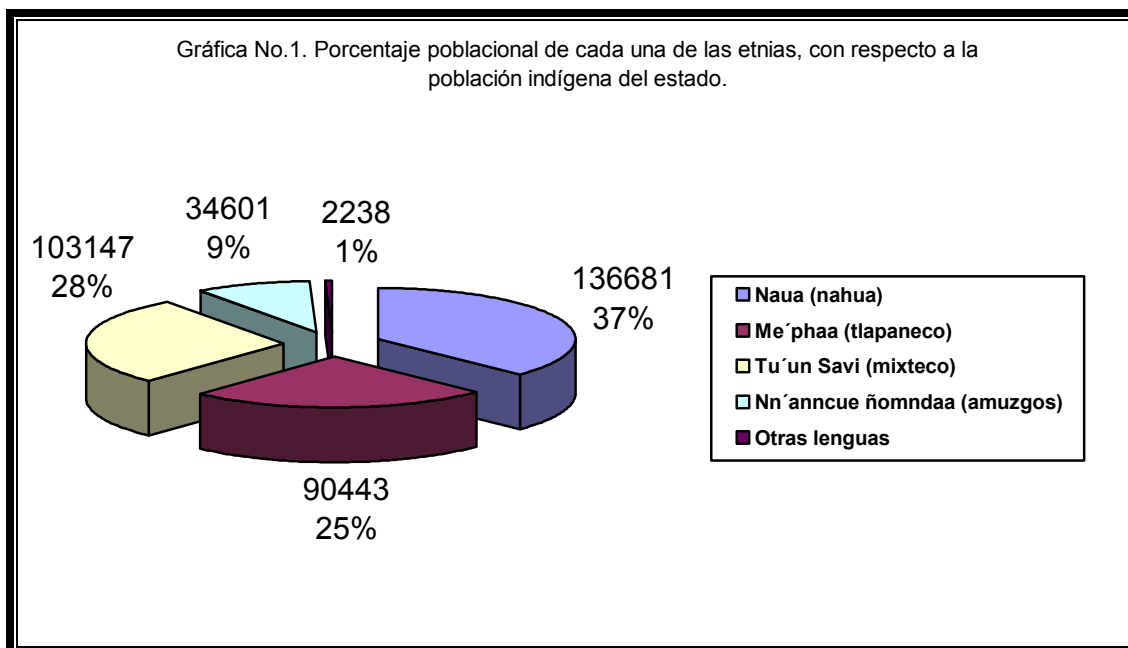
Asumamos entonces para efectos del presente trabajo dos premisas para considerar a cierta población como perteneciente a alguno de los cuatro pueblos indígenas que habitan en el estado de Guerrero: a) compartir un territorio propio, el cual incluso pueden ser colonias como las que existen en Acapulco y b) compartir los diferentes códigos de comunicación que los hace ver y percibir el mundo de manera muy específica y particular, y de entre estos códigos, está precisamente la lengua. Lo primero les da identidad territorial "*de aquí soy*", lo segundo les da identidad cultural "*soy naua, Me´phaa, Na´Savi o Nn´anncue ñomndaa*", como bien lo expresan los siguientes testimonios:

En una entrevista realizada al Sr. Antonio, originario del pueblo de Acatlán, Municipio de Chilapa, de Álvarez, Gro., nos decía lo siguiente: "yo soy originario de este pueblo, de aquí fueron mis padres y mis abuelos y aquí nací yo. Me incorporé al magisterio y emigré al estado de Chiapas por casi treinta años, hasta que me jubilé. Y aunque venía esporádicamente, poco a poco dejé de hablar el náhuatl, aunque lo seguía entendiendo. Al jubilarme, decidí regresar a mi pueblo, y cual fue mi sorpresa que me trataban como extraño, como si no fuera uno de ellos, como si no hubiera nacido aquí, como si ya no fuera acatleco. Yo los saludaba en español y no me contestaban el saludo, hasta que pregunté por qué me daban ese trato y la respuesta fue – porque no nos hablas en náhuatl-. Hasta entonces entendí el peso que tiene la lengua en la identidad de los indígenas y reinicié mi alfabetización en mi lengua materna. Ahora no sólo la hablo sino que también la escribo. Al respecto el Sr. Luis del mismo pueblo comenta: quien deja de hablar nuestra lengua simplemente se empobrece, porque no es lo mismo hablar una que dos lenguas, pero además, deja de ser uno de nosotros. En el mismo tenor el Profr. Marcos expone: mis padres y yo somos originarios de Acatlán, pero siendo yo muy chico nos fuimos todos para México. Cuando concursé para ingresar al magisterio indígena y haber sido aceptado, me vine a radicar aquí a mi pueblo, Acatlán. Cual fue mi sorpresa que nadie me hablaba, y eso hace sentir a uno como perro apestoso, hasta que inicia uno de nuevo un proceso de incorporación y de identidad con todo el pueblo, y eso pasa por la lengua, las costumbres, el trabajo colectivo y las mayordomías.³⁵

De la población total del estado en el año 2000, tenemos que la población de cinco años y más que habla alguna lengua indígena es de

³⁵ Entrevista colectiva realizada en la comunidad de Acatlán, Municipio de Chilapa de Álvarez, Gro., 2 y 3 de noviembre del año 2004.

367,110 habitantes, de los cuales; 136,681 son nahuas; 103,147 Tu'un Savi; 90,443 Me' phaa y 34,601 Nn'anncue ñomndaa, que hacen un total de 364,872.



El resto que son 2,238, representan a una gran variedad de población indígena de todo el país: Coras, Yaquis, Kikapúes, Tzeltal y Maya; esto debido a la movilidad constante de la población indígena no sólo al interior del país, sino fuera de él, principalmente sobre la ruta hacia los estados del norte y Estados Unidos. Esta población indígena, representa aproximadamente el 14% de la población total del estado.³⁶

³⁶ Los datos que INEGI reporta en cada uno de sus censos como población indígena, toma como parámetro si hablan o no una lengua indígena, lo cual tiene un cierto margen de error, ya que por cuestiones de segregación, hay población indígena que evita mencionar si habla o no una lengua indígena, o pueblos enteros que ya no hablan la lengua indígena, pero que culturalmente siguen perteneciendo a alguna etnia. Los datos más confiables son los que maneja la Dirección de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Guerrero, que se basa en los censos que año con año realizan los maestros en sus comunidades. Por ejemplo el censo de INEGI 2000 reporta una población de 367110, y el censo de los docentes en el ciclo escolar 2002-2003 reportan una población de 515,153. Pareciera que de manera deliberada o no, ahora el tipo de genocidio hacia los indígenas es estadístico.

La población indígena está establecida principalmente en los municipios de la Región de la Montaña, de la Costa Chica y en menor medida en la Región Centro, como se muestra en la tabla No. 4.

Tabla No. 3. Población de 5 años y más que habla una lengua indígena³⁷

Clave INEGI	Municipios	Población total de 5 años y más	Población que habla alguna lengua indígena de 5 años y más	% de su población que habla una lengua indígena
Guerrero		2687776	367110	13.66
043	Metlatónoc	24154	24025	99.46
076	Acatepec	20260	20027	98.85
009	Atlamajalcingo del Monte	4214	4138	98.19
041	Malinaltepec	28923	27592	95.40
072	Zapotitlán Tablas	8419	7879	93.58
069	Xalpatláhuac	9695	8962	92.44
020	Copanatoyac	13018	11974	91.98
004	Alcozauca de Guerrero	12718	11637	91.50
071	Xochistlahuaca	19071	17374	91.10
063	Tlacoapa	7613	6744	88.58
019	Copalillo	10683	8542	79.95
062	Tlacoachistlahuaca	13089	10118	77.30
010	Atlixac	17687	12086	68.33
074	Zitlala	14548	8842	60.77
066	Tlapa de Comonfort	48306	27832	57.62
052	San Luis Acatlán	30834	17505	56.77
042	Mártir de Cuilapan	11545	5409	46.85
045	Oiinálá	19024	7636	40.13
028	Chilapa de Alvarez	86079	34522	40.10
012	Ayutla de los Libres	46120	15760	34.17
046	Ometepec	42623	13464	31.59
036	Igualapa	8635	2241	25.95
059	Tepecoacuilco de Trujano	26766	5827	21.77
024	Cualác	5536	1183	21.36
061	Tixtla de Guerrero	29291	6001	20.48
065	Tlalixtaquilla de Maldonado	5650	1078	19.08
002	Ahuacuotzingo	15845	2949	18.61
075	Eduardo Neri	34355	6270	18.25
033	Huamuxtitlán	12406	1892	15.25
005	Alpoyeca	5191	680	13.09
008	Atenango del Río	7311	755	10.32
034	Huitzuco de los Figueroa	30939	2320	7.49
013	Azoyú	28113	1825	6.49
023	Cuajinicuilapa	21938	1170	5.33
051	Quechultenango	27266	1349	4.94
026	Cuetzala del Progreso	8540	341	3.99
055	Taxco de Alarcón	87712	2444	2.78
029	Chilpancingo de los Bravo	168966	4537	2.68
058	Teloloapan	46966	1240	2.64
018	Copala	11310	278	2.45
035	Iguala de la Independencia	108903	2525	2.32

³⁷ Cuadro de elaboración propia con datos de INEGI, 2000.

Continuación de la Tabla No. 3. Población de 5 años y más que habla una lengua indígena				
Clave INEGI	Municipios	Población total de 5 años y más	Población que habla alguna lengua indígena de 5 años y más	% de su población que habla una lengua indígena
038	José Azueta	83474	1760	2.12
067	Tlapehuala	19821	392	1.98
073	Zirándaro	20240	380	1.87
001	Acapulco de Juárez	624841	10269	1.64
007	Arcelia	28572	448	1.56
025	Cuauhtepic	13082	196	1.49
056	Tecoanapa	36735	492	1.34
011	Atoyac de Álvarez	53739	616	1.14
070	Xochihuehuatlán	6761	74	1.10
003	Ajuchitlán del Progreso	35292	362	1.02
006	Apaxtla	11371	105	0.92
014	Benito Juárez	13757	126	0.91
044	Mochitlán	8737	79	0.90
050	Pungarabato	30252	240	0.80
021	Coyuca de Benítez	59977	474	0.79
015	Buenavista de Cuéllar	10920	84	0.76
048	Petatlán	39963	300	0.75
030	Florencio Villarreal	16328	118	0.72
017	Cocula	13704	90	0.65
053	San Marcos	42133	265	0.63
054	San Miguel Totolapan	24102	144	0.60
057	Tecpan de Galeana	53086	314	0.60
039	Juan R. Escudero	19076	111	0.58
022	Coyuca de Catalán	39815	227	0.57
040	Leonardo Bravo	19301	85	0.44
031	General Canuto A. Neri	6699	25	0.37
032	General Heliodoro Castillo	29096	103	0.35
037	Ixcateopan de Cuauhtémoc	6127	19	0.31
049	Pilcaya	9421	27	0.28
064	Tlalchapa	11439	33	0.28
068	Unión de Isidoro Montes de Oca, La	24097	69	0.28
016	Coahuayutla de José María Izazaga	13010	29	0.22
027	Cutzamala de Pinzón	22710	46	0.20
047	Pedro Ascencio Alquisiras	6732	14	0.20
060	Tetipac	11460	21	0.18

En términos generales podemos decir que alrededor de 20 municipios tienen una población predominantemente indígena. El comportamiento de esta población y su ubicación geográfica, es bastante disímil; por ejemplo, en términos de población indígena, Acapulco ocupa el treceavo lugar –por la migración interna- pero comparada con el total de su población, apenas es el 1.64%; algo similar ocurre con otras

ciudades como Chilpancingo y José Azueta. En el mapa No. 13, se señala esta densidad poblacional por municipio en el estado.

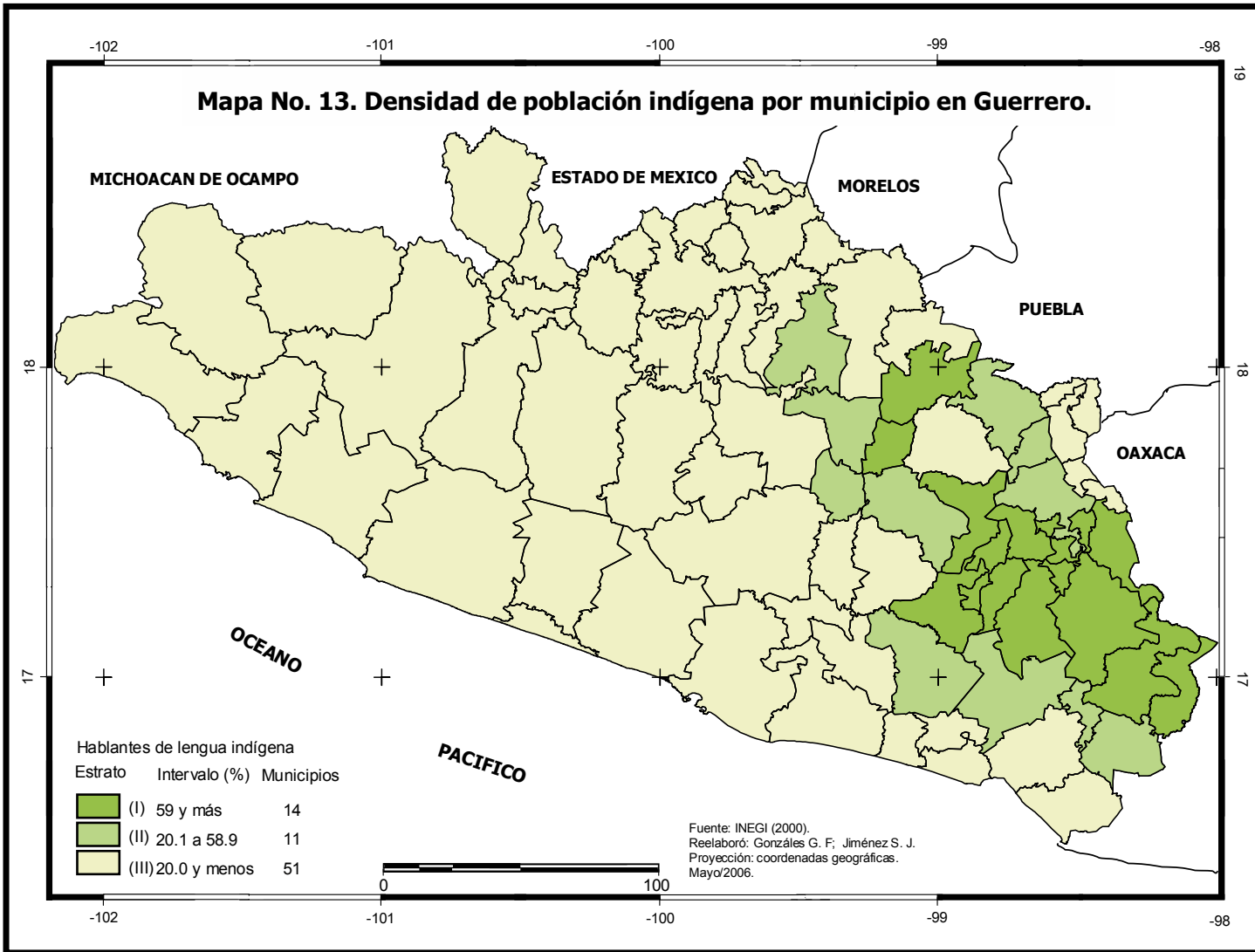
Como se puede observar en el mapa citado, los municipios con un alto porcentaje de población indígena, o que ésta es significativa en comparación al total de su población, se encuentran ubicados en lo que son las regiones de la Montaña, Costa Chica, Alto Balsas, y en menor porcentaje, en la Región Norte.

Sin embargo, esta área se amplía sustancialmente si consideramos a la totalidad de esta población que por razones administrativas, quedó dividida al configurarse el Estado nación mexicano conformándose una región sociocultural predominantemente indígena. Por ejemplo, los Tu'un Savi quedaron divididos por los límites de los estados de Puebla, Guerrero y Oaxaca; los Nn'anncue ñomndaa por los límites de Guerrero y Oaxaca, y los Nauas por los límites de los estados de Guerrero, Morelos y Puebla.

Economía.

En términos económicos, los municipios con un alto porcentaje de población indígena, son también los que presentan los más altos índices de marginalidad, con una economía de subsistencia, basada en la *"agricultura de la pobreza"* -la cual consiste en la explotación de unidades productivas no aptas para la producción, teniendo como resultado final la erosión del suelo y por lo mismo, los pueblos terminan produciendo peones, jornaleros migrantes, indocumentados y empleadas domésticas-; de migración constante en busca de fuentes de empleo a las ciudades dentro y fuera del país, de falta de servicios, incomunicados; en fin, pareciera que el ser indígena es sinónimo de

Mapa No. 13. Densidad de población indígena por municipio en Guerrero.

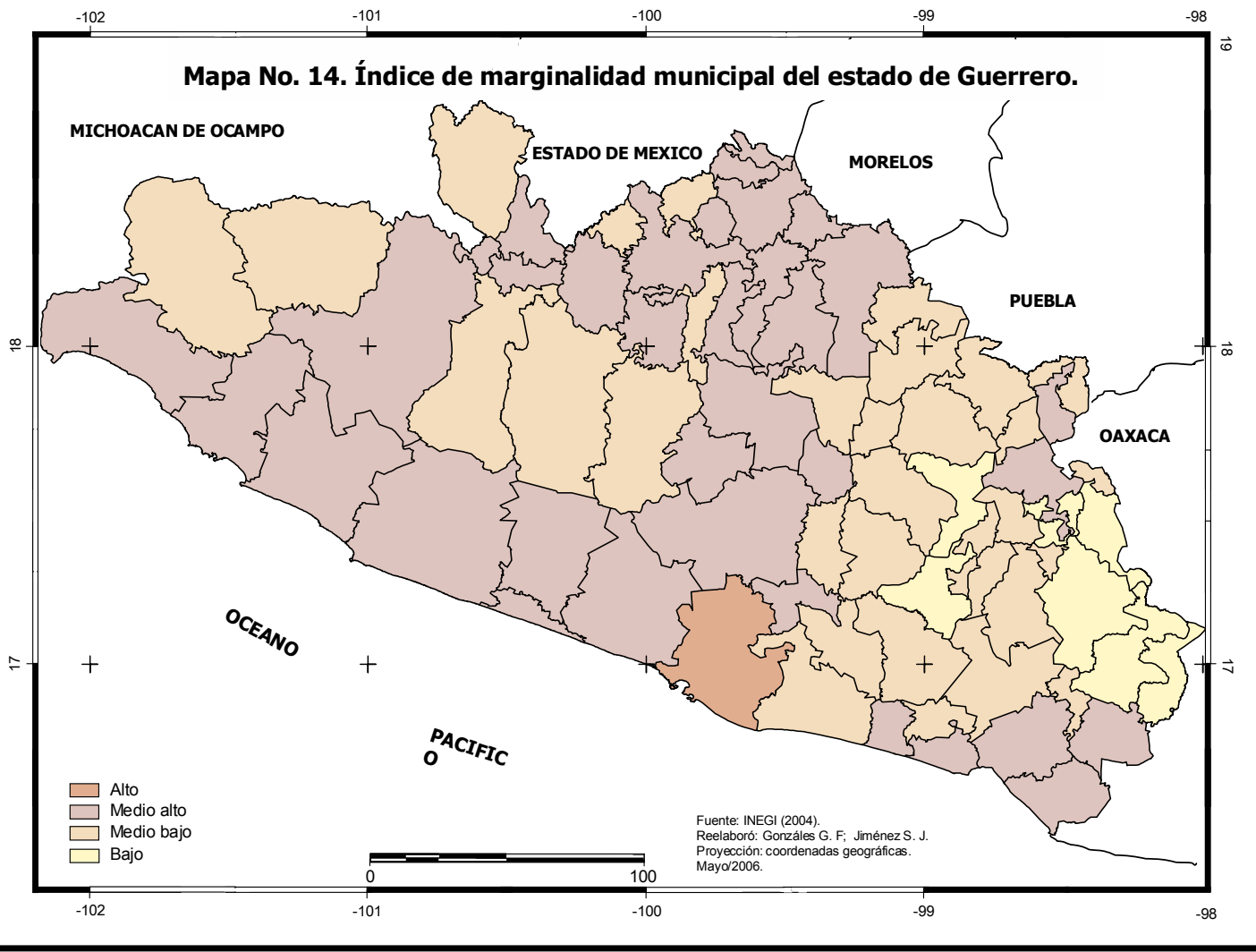


pobreza y de atraso, por lo tanto, hay que dejar de ser indígena para dejar de ser pobre, o hay que combatir la pobreza para dejar de ser indígena. Sin embargo, el combate a la pobreza debe de plantearse desde otra perspectiva, desde la óptica del propio desarrollo de los pueblos. En el mapa No. 14, se muestra el índice de marginalidad de los distintos municipios del estado, detectándose que 23 de los 81 de ellos, tienen dificultades para atender los rubros más vitales para el desarrollo humano. A continuación se enlistan los municipios en orden de mayor marginalidad: Metlatónoc, Atlixac, Acatepec, Xochistlahuaca, Tlacoachistlahuaca, Xalpatláhuac, Zapotitlán Tablas, Ahuacuotzingo, Copanatoyac, Tlacoapa, Coahuayutla de José María, Alcozauca de Guerrero, Pedro Ascencio Alquisiras, San Miguel Totolapan, Malinaltepec, Copalillo, Zitlala, Atlamajalcingo del Monte, San Luis Acatlán, Olinalá, Ayutla de los Libres, Mártir de Cuilapan, Quechultenango, General Heliodoro Castillo, Chilapa de Alvarez, Tlalixtaquilla de Maldonado, Cuautepec, Zirándaro.³⁸

Metlatónoc está por encima de todos los municipios en cuanto a tasa de mortalidad infantil, con un bajo porcentaje de las personas de 15 años o más alfabetos y de 6 a 24 años que van a la escuela, seguido por los siguientes seis municipios: Atlixac, Acatepec, Xochistlahuaca, Tlacoachistlahuaca, Xalpatláhuac y Zapotitlán Tablas, donde la incidencia sobre las mismas variables es recurrente; es decir, la tasa de mortalidad infantil tiene mayor incidencia en los municipios con mayor población indígena con un 66.9%, principalmente en el municipio de Metlatónoc; sin embargo, dentro de un rango de entre 50 y 70 por ciento se ubican los municipios de Atlixac y Acatepec; del 30 al 49 por ciento se ubican los municipios de Xochistlahuaca y Tlacoachistlahuaca, careciendo todos ellos de la infraestructura para

³⁸ INEGI. *Anuario estadístico*, Guerrero, 2004.

Mapa No. 14. Índice de marginalidad municipal del estado de Guerrero.



- Alto
- Medio alto
- Medio bajo
- Bajo

Fuente: INEGI (2004).
Reelaboró: Gonzáles G. F.; Jiménez S. J.
Proyección: coordenadas geográficas.
Mayo/2006.

la asistencia medica básica. Mientras que la media del estado en mortalidad infantil es de un 34.5 %.³⁹

Por lo que respecta al ingreso por familia, se observa que los municipios con mayor población indígena sobreviven con 1.14 de dólar, lo que significa que viven con once pesos en promedio al día por familia.

Por último, con respecto al índice de desarrollo humano, éste es de los más bajos en los municipios indígenas, con una media de 0.363, lo cual implica que no tienen las condiciones necesarias para lograr el bienestar de la población.⁴⁰

La pobreza de estos municipios indígenas no sólo implica la carencia de ingresos, sino también la falta de condiciones básicas para una vida plena y creativa, y por lo mismo, la lucha por la sobrevivencia les impide un desarrollo armónico personal y como comunidad.

Como puede observarse, nuevamente es la región de la montaña la que presenta los más altos índices de marginalidad, que en términos de desarrollo humano, la ubican en los niveles bajo y medio bajo.

Educación.

La lectura que se hace del contexto indígena por lo regular va asociada a dos cuestiones esenciales que, paradójicamente, casi siempre transitan en vías paralelas *ad infinitum*: la cultura y la educación. Por un lado, se asume que la cultura de los pueblos indígenas es una herencia de riqueza excepcional y, por otro, esos

³⁹ *Idem.*

⁴⁰ *Idem.*

valores culturales difícilmente los encontramos expresados en la educación que se les ofrece.

En pocas palabras, podemos decir que no existe una educación que responda a las características culturales y de cosmovisión de la población indígena, no solamente en el estado de Guerrero, sino a nivel nacional. Por lo que la educación que se les imparte, bien podríamos denominarle cercenadora, ya que al diseñarse para una población no indígena, y retomando parámetros educativos de otras latitudes, lo único que se logró fue que el modelo educativo nacional no respondiera a la diversidad cultural de la población indígena, y para que dicho modelo nacional tuviera un poco de viabilidad, a los pueblos indígenas se les tuvo que cercenar su lengua y su cultura. En este sentido, la educación que se les imparte, es la primera barrera que corta de tajo la correa transmisora de su cultura, ya que ésta al responder a un contexto totalmente ajeno al del educando, termina por serle indiferente, sin sentido, y en el mejor de los casos, da como resultado la pérdida de su propia identidad.

Así, en toda su historia, la política educativa en forma abierta o velada, ha tratado de que los pueblos indios dejen de ser ellos mismos y se incorporen a la sociedad mestiza, como claramente lo expresara el Prof. Rafael Ramírez:

"Querido maestro rural, te hemos considerado como un agente valioso de incorporación de la raza indígena al seno de la nuestra, precisamente porque pensábamos que comenzabas tu labor enseñando a los indios a hablar el castellano, a fin de que pudieran comunicarse y entenderse y entenderse con nosotros que hablamos ese idioma, ya que ningún interés práctico nos empuja a nosotros a aprender el suyo. Pero si tú, para darles nuestra ciencia y nuestro saberles hablas en su

*idioma, perderemos la fe que en ti teníamos, porque corres el peligro de ser tú el incorporado”.*⁴¹

En este sentido, desde el siglo XVI hasta nuestros días, el dominio sobre las comunidades indígenas de México, incluye, además de los elementos políticos, sociales y económicos, dos aspectos esenciales: el trato represivo contra su cultura y la negación de las lenguas indígenas.⁴² Por ello, no se trata de que los indígenas no sólo no se alfabeticen en una lengua ajena a la suya como una forma de aculturación, la cuestión es que la educación que reciban, tiene que ser pertinente y sea el eje central de su desarrollo como pueblos, considerando principalmente su lengua, su cultura y sus propios conocimientos. Aquí es prudente decir que los propios pueblos indígenas, en particular en Guerrero, están en proceso de reivindicación de su cultura, educación, desarrollo autogestivo y autonomía.

Con respecto al renglón educativo, prácticamente éste se reduce al nivel preescolar y primaria. Con una amplia cobertura pero sin poder atraer a la mayoría de la población en edad escolar, presentándose índices de reprobación y deserción sumamente altos. Sin planes ni programas de estudio propios, con una planta docente sin la formación adecuada, que habla pero que no lee ni escribe en su lengua materna, sin programas de formación y actualización con calidad y pertinencia para el personal docente, con una estructura administrativa dependiente del sector mestizo.

En conjunto, los servicios educativos dirigidos hacia los indígenas, ofrecen atención a una población escolar de 109,599 alumnos, de una

⁴¹ **REBOLLEDO**, Nicanor. 2003. *Educación y etnicidad*, Diplomado en Educación Intercultural Bilingües, teleprograma, canal 22, México.

⁴² **MONTEMAYOR**, Carlos. 1996. “Los compromisos con los pueblos indígenas y la paz social”, en, *Los compromisos con la Nación*, Plaza y Janés, México, p. 271.

demanda potencial de 202,572, es decir, quedan sin recibir los beneficios de la educación indígena un total de 92,973 niños. Si a ello se agrega que los índices de reprobación, repetición y deserción son altísimos, se puede tener una idea clara de la magnitud del rezago educativo que prevalece en este sector. La eficiencia terminal en la primaria, por ejemplo, es sumamente baja, al grado de que sólo uno de cada tres niños logra concluirla, pero en preescolar únicamente se atiende al 30% de la demanda potencial.⁴³

Así, pareciera que la propia educación, la cual debiera ser factor de desarrollo, de transformación y enriquecimiento cultural, ha jugado un papel distinto y ha contribuido al desarraigo y analfabetismo cultural, por lo que al no responder a las características específicas de la población, también termina por producir más pobreza.

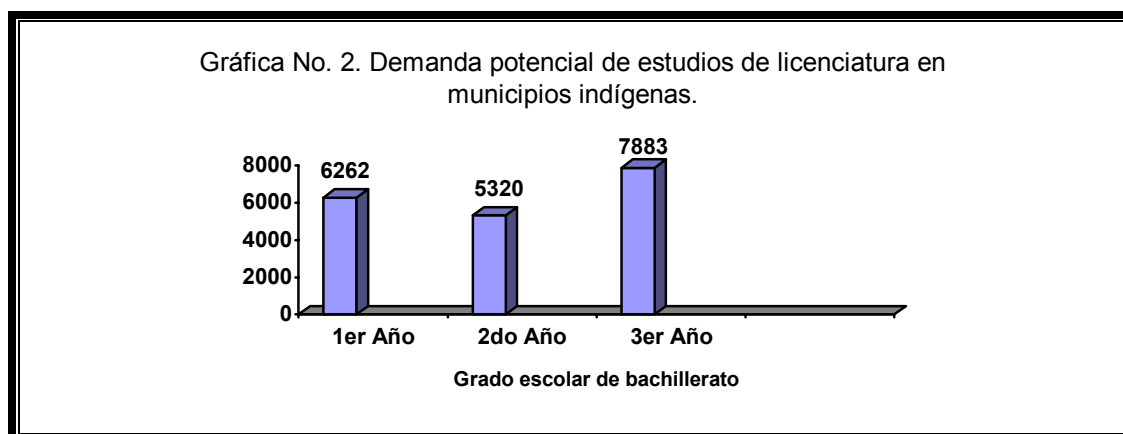
Y con respecto a la educación superior, su cobertura es mínima, reduciéndose principalmente a las grandes ciudades, siendo que La demanda potencial de alumnos para realizar estudios de licenciatura en los municipios indígenas, distribuidos por año escolar en el nivel bachillerato es de 6,262 en el primer grado, de 5,320 en segundo año y de 7,883 en el tercer grado, lo que representa un total de 19,481 en todos los municipios indígenas, como se muestra en la gráfica número 2.⁴⁴

De esta población, se desconoce qué porcentaje es absorbido por las Instituciones de Educación Superior en el estado, pero debido a la pobre cobertura que éstas ofrecen, y a las condiciones a las cuales se enfrentan los estudiantes indígenas para ingresar al nivel superior, como son: culturales, de comunicación, económicas, de formación, traslado a las ciudades, se puede deducir que la mayoría deja de

⁴³ Para mayor información al respecto, ver: *"Factores que impiden el desarrollo de la educación indígena en Guerrero"*. SANTOS, Bautista Humberto, et. al. 2003. Chilpancingo, Gro., México, Mimeo.

⁴⁴ INEGI. *Censo de Población y Vivienda*, 2000.

estudiar y se incorpora a las actividades económicas de la región o emigran a distintas ciudades del país o a los Estados Unidos de Norteamérica.



En suma, pareciera ser que la población indígena está destinada a padecer todos los males: marginación, pobreza, servicios educativos deficientes, incomunicación, analfabetismo, migración y otros, pero tal vez lo más grave, es la falta de reconocimiento a sus derechos mínimos como son la autonomía y el respeto a su autodeterminación, pues el estado nación se abrogó el derecho de decidir por ellos.

En el siguiente capítulo, abundaremos sobre el aspecto educativo para el sector indígena en Guerrero, el cual es el tema central de la presente investigación.



Foto No. 5. Desfile del 24 de febrero en una comunidad indígena.⁴⁵

Capítulo II

Educación indígena atrapada entre dos visiones de mundo

Hablar de educación es bastante complejo no sólo por el número de factores que intervienen, sino por el hecho de ser un acto que remplace la responsabilidad de unos seres humanos sobre otros, y para el caso que nos compete en este trabajo, desde una matriz cultural sobre otra.

Bajo la premisa anterior, se considera a la educación escolarizada⁴⁶ como parte de las estructuras de relación y de poder de una cultura; en este caso, como parte de las instituciones en las cuales se crea y recrea el conocimiento, la lengua, los mitos, los símbolos, y para mantener y desarrollar la red de significados que una sociedad crea para comunicarse, de forma que una de sus funciones no sólo es reproducir dicha cultura sino también desarrollarla.

⁴⁵ Tomada de la portada del libro “*Guerrero: los retos del nuevo siglo*”, Coord. Cienfuegos D. y Santos H. H. Congreso del estado de Guerrero, México, 2000.

⁴⁶ Para el caso que nos ocupa, nos estamos refiriendo aquí a la educación que se imparte en instituciones creadas de manera específica para ello: escuelas, colegios, universidades.

En este sentido, a lo largo de la historia de las sociedades, la educación ha jugado el papel no sólo de reproducir determinada cultura y su red de significados, sino además, de formar y desarrollar el tipo de hombre que responda a los valores o necesidades de dicha sociedad, o de alcanzar los fines que la clase social en el poder imponga a la educación. Por ejemplo, existe educación para la vida, educación para el desarrollo de competencias, educación para el trabajo, educación en valores, educación intercultural y muchos tipos más de educación. En base a estas consideraciones, no hay un fin universal al que se encamine la educación, como tampoco lo tiene en la actualidad una sociedad; más bien, existen distintos fines como grupos sociales existan, con sus respectivas instituciones e intereses, con su respectiva temporalidad y contexto.

...La educación es un fenómeno tan amplio, tan complejo, y que es realizada por instancias tan diferentes, que puede decirse que no hay un designio explícito y único. Es una institución social que resulta de la interacción de diversas fuerzas sociales que no actúan necesariamente en el mismo sentido.⁴⁷

En el momento actual, en que la ciencia y la tecnología impactan profundamente en todos los niveles de vida, y por lo mismo, los cambios son cada vez más rápidos y de mayor profundidad, las certezas y las verdades absolutas son cosa del pasado. En este nuevo escenario, la educación se considera como un aspecto fundamental para el desarrollo de los países, pueblos y comunidades, incluso, una educación de calidad es el nuevo recurso que viene a sustituir las materias primas; es decir, un país es tanto o más competitivo en el mercado mundial, dependiendo del nivel y la calidad de la educación de sus habitantes; calidad que debe responder a las exigencias de la

⁴⁷ DELVAL, Juan. 1999. *Los fines de la educación*, Siglo XXI, México, p.3.

época que nos ha tocado vivir, caracterizada por el cambio, la diversidad y la incertidumbre.

Por lo tanto, si cada vez más formamos parte de una sociedad mundial, en la que el conocimiento es un requerimiento fundamental, entonces a la educación se le exige mayor formación y menos información, más principios y menos pragmatismo, desarrollo de capacidades, pero sin dejar de lado un sistema de valores y principios que permitan encontrar nuevos modelos de desarrollo, humanista y sustentable.

La educación indígena desde la mirada del europeo.

Una vez consumada la conquista; en lo que es hoy el estado de Guerrero, la educación para la población nativa estuvo acompañada de la evangelización y de la mano de la Iglesia católica, la cual se inicia a partir de 1533 con la llegada a Chilapa de los frailes agustinos: Fray Agustín de la Coruña y Fray Jerónimo de San Esteban, quienes congregan a los naturales de Chilapan y se dedican a una intensa labor evangelizadora.

A partir de entonces, la población que sobrevivió lo hizo bajo otra mirada del mundo, desde la mirada del Otro, del europeo, y esa mirada llevaba por delante la religión católica, la cultura y el conocimiento occidental. De esta forma, la incipiente clase intelectual indígena que se formó en las escuelas destinadas para ello por los evangelizadores, lo hicieron bajo una nueva visión de mundo que nada o muy poco tenía que ver con lo que fue el mundo indígena, por lo que desde ahí, desde la educación, se les formó bajo las costumbres y cultura europea. Y estos intelectuales indígenas así formados, tuvieron que reescribir la historia del mundo indígena, pero

desde la mirada siempre vigilante de los funcionarios españoles y de los religiosos, quienes prácticamente reinventaron todo, desde su propia visión de mundo, hasta los nuevos mitos indígenas, perpetuándose así su orfandad intelectual. Ahora ya no sólo tenían que cargar con los despojos de la conquista, sino llevar a costas una cultura que no era la suya.⁴⁸

En este sentido, a pesar de los mitos que los liberales crearon en torno a la Colonia como la peor etapa después de la conquista, la educación para los indígenas fue preocupación primordial, ya sea por conveniencia política, por interés económico o por vocación apostólica (evangelización, preparación para desempeñar los nuevos oficios, adaptación a la nueva vida urbana). Tan es así, que entre 1524-1555, se produjeron las más generosas iniciativas para facilitar la incorporación de los indígenas a la sociedad castellana. Desde el entrenamiento musical hasta la enseñanza del latín y la filosofía.

Más de dos siglos después, en 1753, el arzobispo de México, Manuel Rubio y Salinas, en un edicto destinado a todos los párrocos, mandó fundar "escuelas de lengua castellana", para que los niños y las niñas indígenas, aprendieran a hablar la lengua castellana y a leer, escribir y cantar en dicha lengua la doctrina cristiana. Para el año de 1808, había 447 escuelas de este tipo, para un total de 1,176 pueblos de indios de la Intendencia de México, a la cual pertenecía lo que actualmente es el estado de Guerrero. De estas escuelas, 27 estaban establecidas en las siguientes repúblicas de indios: 10 en Chilapa, 10 en Tixtla y 7 en Zumpango.⁴⁹

⁴⁸ **KAZUHIRO** Kobayashi, José María. 1974. *La educación como conquista*. El Colegio de México, México, pp. 125-151.

⁴⁹ **TANCK**, de Estrada Dorothy. 1996. "Escuelas en los pueblos de indios de la Intendencia de México en 1808, según los reglamentos de bienes de comunidad", en, *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, **GONZALBO**, Pilar Aizpuru. Coordinadora. El Colegio de México, pp. 39-51.

Sin embargo, al establecerse dichas escuelas en las principales ciudades que se iban formando, éstas fueron prácticamente para los criollos y mestizos, dejando a los indígenas bajo la tutela de la iglesia para realizar su labor de evangelización, o mejor dicho, su conversión al cristianismo; para los primeros, se abrieron centros educativos; para los segundos, los evangelizadores se diseminaron por todos los rincones de las tierras conquistadas.

*“Las escuelas no llegan al indio porque vive diseminado, ocultando su vida e intereses. Las aprovechan los mestizos concentrados en las ciudades, pero además, sus programas no son aptos a las necesidades del indio”.*⁵⁰

Por otro lado, es necesario comentar que durante los casi trescientos años de la Colonia, no todo fue explotación para los indígenas. Durante esta etapa, se creó un cuerpo legislativo que se conoce como “Leyes de Indias”, cuyo propósito fundamental era proteger a los indios de los abusos de los conquistadores y colonizadores. Fue una etapa en la que gozaron de ciertos privilegios, como la autonomía, las tierras comunales, el respeto a su cultura, costumbres y una incipiente educación; derechos que fueron borrados por los liberales de la Independencia, y posteriormente por aquellos de la Reforma, y fue precisamente durante la Colonia, que se resarcó su nueva identidad que perdura hasta hoy, con profundas raíces en el campesinado español.⁵¹

Consumada la independencia, lo que va a mediar las relaciones sociales entre el Estado y la sociedad, será precisamente la educación que va a darse en las escuelas. La escuela será la gran caja de

⁵⁰. Sistema Estatal de Archivos del Estado de Guerrero. *Op. Cit.*

⁵¹ BOLAÑOS, Cadena Laura. 2001. *La identidad perdida y otros mitos*, Edit. Vila S.A. de C.V. México, pp. 178-205.

resonancia de los credos nacionalistas⁵² y de la construcción del consenso necesario para garantizar la estabilidad y la gobernabilidad, la educación cívica y su amor a la patria.⁵³

Y esta fue la utopía de los liberales del siglo XIX en México, que pretendieron forjar una nación homogénea, creando un sistema educativo nacional con el fin de divulgar una lengua: el español; una cultura: la occidental, por encima de las diferentes culturas que poblaban lo que posteriormente fue el territorio mexicano *"...la vía nacional debe tener más interés para nosotros que la de las tribus aisladas y la de nuestros antepasados bajo la dominación española"* ...⁵⁴

Había que alfabetizar a la población indígena en español, blanquear a los indígenas,⁵⁵ incorporarlos al desarrollo, rescatarlos del atraso y de la ignorancia,⁵⁶ y fue el sistema educativo nacional quien fungió como el enorme brazo del Estado para abrazar a todas las nacionalidades y convertirlas en una sola. Este fue el discurso nacionalista, que en su afán de construir una sociedad homogénea, se llegó a pensar en una nueva raza, en donde la patria sería como el crisol en donde se fundirían todas las culturas para dar origen a una nueva, la quinta

⁵² El nacionalismo ha sido la ideología predominante del siglo XIX y XX y que podría caracterizarse por sostener las siguientes tres proposiciones: 1) Nación y Estado deben coincidir; 2) El estado-nación es soberano y 3) El Estado-nación es una unidad colectiva que realiza valores superiores comunes a todos sus miembros.

⁵³ *"...el amor a la patria comprende todos los amores humanos. Ese amor se siente primero y se explica luego"* (Justo Sierra).- VÁZQUEZ, Josefina Zoraida. 1975. *Nacionalismo y educación en México*, COLMEX, México, p. 117.

⁵⁴ REBSAMEN, Enrique C. *Guía metodológica para la enseñanza de la historia*, 1914. p. 29.

⁵⁵ *"...¡Ojalá! Más tarde este problema de razas se resolviera satisfactoriamente, importando al país mujeres extranjeras de razas superiores a la nuestra que viniesen exclusivamente a unirse con nuestros aborígenes para lograr, por este medio, además del mejoramiento físico, intelectual y moral de nuestro pueblo, una excelente base de solidaridad que preparase los cimientos de una paz firme y duradera"*.-HERNÁNDEZ, Julio. 1912. *Sociología mexicana y educación nacional*, México, p. 180.

⁵⁶ *"...nada saben y sólo sirven de labradores o de soldados; los que entre ellos se levantan sobre su clase, forman excepciones marcadas. Sus recuerdos están en contradicción con lo presente; sus necesidades escasas; sus idiomas producen el aislamiento...para contar con ellos como ciudadanos, hemos de comenzar por hacerlos hombres"*. (Ignacio Ramírez).- VÁZQUEZ, Josefina Zoraida. *Op. Cit.* p. 67.

raza de Vasconcelos, la raza de bronce, el mestizo, la cual –según él-, recuperaba lo más grandioso del mundo indígena, expropiándoles su cultura, sintiéndose herederos de Cuauhtémoc, y de lo mejor del mundo occidental.

Así, consumada la independencia el 27 de septiembre de 1821, y con esto el surgimiento del precario Estado mexicano, la discusión que se da en torno a la educación tuvo como objetivo central, construir y consolidar un nuevo país desde el punto de vista del nacionalismo, conformado por una población completamente heterogénea, analfabeta y que en gran parte no hablaba el español. En términos ideológicos, esta discusión se da principalmente entre el clero, conservadores y liberales, y posteriormente entre liberales y positivistas -esto último, de la mano con el pensamiento racionalista de la época, permeó la educación y la forma de abordar el conocimiento hasta nuestros días-.

Promulgada la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en 1857, se estatuye la educación gratuita, obligatoria y laica para todos los mexicanos, y los pocos indígenas que tuvieron el privilegio de tener acceso a este modelo educativo, fue para incorporarse al mundo mestizo, ya que para las élites criollas y después mestizas que han gobernado el México independiente, la idea de igualdad ha sido inseparable de la idea de civilización moderna. Por ello consideraban que para ser realmente iguales, todos los mexicanos debían tener la misma cultura, la cultura occidental moderna. En otras palabras, para estas élites la igualdad significaba ser iguales a ellos y sólo así tendrían derecho a ser ciudadanos.⁵⁷ De esta forma, se quitaba a la iglesia la tutela de la población indígena, y las escuelas que durante

⁵⁷ NAVARRETE, Federico. *Op. Cit.* p. 67.

la colonia habían mantenido las propias comunidades indígenas, ahora pasaban a poder del Estado.

Sin embargo, ordenar el naciente Estado mexicano no fue cosa fácil, y mucho menos llevar la educación hasta lo más recóndito en un país prácticamente incomunicado y analfabeta, concretándose a las principales ciudades por lo que, para la población indígena, prácticamente acceder a ella era imposible. Pero la fe de los liberales en la educación fue tan poderosa, que las escuelas se multiplicaron rápidamente; y de 1,310 escuelas primarias que había en 1843, para 1874 ya existían un total de 8,103, esfuerzo considerable para las condiciones del país, pero minúsculo para una población calculada en 1,800,000 niños en edad escolar, de los cuales solamente se atendían 349,000.⁵⁸

Para esto, había que formar a los maestros con la nueva mística e ideología nacionalista, y así, nace el decreto para crear la Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria el 17 de diciembre de 1885, y se inaugura en 1887; para 1900, ya existían 45 escuelas normales en diferentes estados del país, iniciándose así su expansión, pero al mismo tiempo su centralismo y unificación de fines, sus textos, sus métodos y contenidos, bajo la dirección del Consejo Superior de Educación Nacional. Este desarrollo incipiente de la educación en México, se da principalmente bajo el régimen porfirista, pero destinada fundamentalmente a la población urbana, la cual estaba compuesta por criollos y mestizos. Para los indígenas, no hubo otra cosa que el saqueo de sus tierras comunales que la colonia les había respetado, la pérdida de sus propias escuelas, para pasar a convertirse en peones con salarios de hasta la cuarta parte de lo que ganaban en la colonia. Es decir, la integración de los indígenas a la

⁵⁸ VÁZQUEZ, Josefina Zoraida. *Op. Cit.* p. 59.

nueva nación, fue prácticamente nula, pues su participación en la vida política fue inexistente.⁵⁹

Y será después con la Revolución Mexicana, que a través de la educación rural, el modelo educativo nacional empieza a atender a la población indígena, con un objetivo específico: la castellanización.⁶⁰

Para 1910, el analfabetismo alcanzaba un porcentaje altísimo de 84 % de la población, la mayoría de ellos se encontraba en el campo, y por supuesto en la población indígena. En el estado de Guerrero, se tenían las siguientes cifras:

Tabla No. 4. Población de diez años y más del estado de Guerrero, analfabeta y alfabeto, durante los primeros 20 años del siglo XX.⁶¹

Año	Población total	Población total de 10 años y más	Alfabetos	%	Analfabetos	%
1900	479,205	327,980	29,244	8.9	29,873	91.1
1910	594,278	404,496	49,316	12.0	355,183	88.0
1921	566,836	406,294	76,148	18.7	330,146	81.3

En las ciudades urbanas, el analfabetismo alcanzaba el 50 %. Ante esto, y en los albores de la revolución, se toman medidas para atender principalmente a la población rural, así, el 30 de mayo de 1911, el Congreso expidió un decreto por el que se autorizaba al Ejecutivo a establecer en toda la República, escuelas de instrucción rudimentaria, cuyo objetivo era... *“enseñar principalmente a los individuos de la raza indígena a hablar, leer y escribir el castellano y a ejecutar las operaciones fundamentales y más usuales de la*

⁵⁹ *Idem.*

⁶⁰ “...¿Cómo ha de poder esa raza indígena constituir una fuerza viva en la nacionalidad mexicana, cuando carece de la comunidad del lenguaje y cuando por tal carencia no hay homogeneidad entre sus hábitos y los del resto de la población mexicana y hay una distancia inmensa en cuanto a sus ideales?”.-Boletín de instrucción pública, No. 3 y 4 . 1912. p. 349.

⁶¹ Sistema Estatal de Archivos del Estado de Guerrero. Op. Cit.

aritmética... la vox populi les llamó "escuelas de peor es nada, pues por lo general consistían en tablonés, burros, cajones y sillas de particulares".⁶² O como bien lo describe Aguirre Beltrán: "*escuelas migajas del magro banquete educativo de las ciudades, dirigidas a imponer la castellanización directa y una matemática elemental*".⁶³ Sin embargo, poco se pudo hacer pues dos años después solamente había 181 escuelas de este tipo y con la revolución en marcha, y este fue el último intento porfirista para atender a la población rural.

Y mientras la revolución tomaba su curso, la discusión sobre la nación se daba en todos los aspectos; desde qué hacer con la población indígena: hispanizarla para incorporarla a la vida nacional, desaparecer todas las lenguas, pues para algunos, eran el obstáculo para el progreso, eran un accidente geográfico, herencia de parias y esclavos de la conquista y para otros, una cultura viva que aunque "triste, fea y miserable", era una realidad innegable sobre la que se debía construir la nación. También se discutía si los héroes patrios debían ser Cuauhtémoc, Hernán Cortes, Miguel Hidalgo, Agustín de Iturbide o José María Morelos; hasta la ortografía del nombre de la patria estaba a discusión, si se escribía con "X" o con "j".⁶⁴

Y en esta vorágine de discusiones, el 13 de abril de 1917, desaparece la Secretaría de Instrucción Pública, y la enseñanza elemental pasa a depender de los ayuntamientos, lo cual no fue sino un rotundo fracaso, para que a partir de ahí, se impulsara la creación de la Secretaría de Educación el 28 de septiembre de 1921, quedando al frente José Vasconcelos el 10 de octubre del mismo año. Con Vasconcelos al frente, prácticamente se inicia una gran cruzada

⁶² Idem.

⁶³ AGUIRRE, Beltrán. 1973. *Teoría y práctica de la educación indígena*, Sep/Setentas, núm. 64, México, p. 75.

⁶⁴ En 1892 aparece un libro de Julio Zárate con el título: *Compendio de historia general de Méjico para uso de las escuelas*, en el que México se escribe con "j".

nacional, convirtiendo a cada persona que sabía leer y escribir en un maestro, pero el problema seguía siendo la población indígena y rural. Para atender a ésta, se crearon las misiones culturales, que dieron origen a las normales rurales y posteriormente a las casas del pueblo.

Las Misiones Culturales tuvieron como fuente de inspiración a los misioneros del siglo XVI, de ahí el nombre de maestro misionero, y estaban compuestas por un grupo de maestros: un jefe, un trabajador social, un experto en higiene, cuidados infantiles y primeros auxilios, un instructor de educación física, un maestro de música, un especialista en artes manuales instruido para aprovechar en lo posible los recursos de cada región y un especialista en organización de escuelas y métodos de enseñanza.⁶⁵ Actualmente, reciben el nombre de Brigada de Desarrollo y Mejoramiento Indígena, de las cuales aún existen cuatro de ellas en el estado de Guerrero, en los Mpios. de Atlamajalcingo del Monte, Tlapa, Atlixnac y Ayutla. También hay que aclarar, que el propósito original de las primeras misiones culturales fue el de preparar, adecuada y eficazmente, a los profesores de enseñanza rural.

Sin embargo, este esfuerzo dura únicamente tres años, pues en julio de 1924, Vasconcelos deja la Secretaría de Educación. Sin embargo, para entonces se calculaba que cerca de 50,000 indígenas habían sido alfabetizados, es decir, que leen, escriben y cuentan en castellano.⁶⁶

Con los siguientes secretarios de educación, la enseñanza rural mantuvo la misma importancia, prueba de ello es que en 1925 se funda la Casa del Estudiante Indígena y al siguiente año la Dirección de Misiones Culturales, y el Departamento de Cultura Indígena se

⁶⁵ SANTIAGO, Sierra Augusto. 1973. *Las misiones culturales*, SEP/SETENTAS, México, p. 15.

⁶⁶ FELL, Claude. "La creación del Departamento de Cultura Indígena a raíz de la revolución mexicana", en *Educación Rural e Indígena en Iberoamérica*, op. cit. pp. 109-122.

transformó en Departamento de Escuelas Rurales. Y mientras la educación avanzaba, la iglesia también fijaba su postura contra el Artículo Tercero Constitucional y su derecho a impartir una educación de acuerdo a sus propios criterios religiosos. Para 1932 se cierra la Casa del Estudiante Indígena, y en su lugar se crearon los Internados Indígenas Regionales, con dos centros pilotos, uno en San Gabrielito en Guerrero y otro en Yoquivo, Chihuahua, y para 1933 se crean ocho más en distintas partes del país. Sin embargo, estos internados pronto se convirtieron en verdaderas prisiones, ya que en el afán de lograr su objetivo de incorporar a la población originaria a la sociedad mestiza, usando como medios la lengua castellana y la cultura occidental, las autoridades llegaban a extremos reprobables, generando con esto el rechazo de los alumnos a la imposición de patrones ajenos a su cultura. Esto fue como una voz de alarma, para señalar la necesidad de poner en práctica una educación bilingüe y bicultural.

Con Cárdenas en el poder (1934-1940), se retoma nuevamente el problema de qué hacer con la población indígena, y opta primeramente por dotarlos de tierras con la constitución de ejidos como se había hecho en la Colonia, y que el liberalismo había combatido. Con respecto a la educación para el sector indígena, se pusieron en marcha nuevas experiencias educativas para incorporarlo y enseñarle el español después de empezar su educación en su propia lengua. Esto dio lugar a la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas en mayo de 1939, a la creación ese mismo año del Departamento de Asuntos Indígenas, y del Primer Congreso Indigenista Interamericano en 1940, en el que se aprobaron las bases que marcaron la pauta de la nueva política indigenista en México, y que repercutió en toda Latinoamérica; en él, se partió de la premisa de respetar la dignidad

del indio, su sensibilidad e intereses morales así como sus manifestaciones típicas de cultura: costumbres, creencias, hábitos, lenguas y expresiones artísticas. Esta nueva política indigenista se fundamentaba en un enfoque integral, es decir, ya no se consideraría a la educación como el eje central de la acción hacia los grupos étnicos sino que se convertiría tan sólo en uno de los aspectos de un amplio programa de reforma social.⁶⁷

En respuesta a los resolutivos del Primer Congreso de Pátzcuaro, el presidente Miguel Alemán (1946-1952), crea en 1948 el Instituto Nacional Indigenista (INI), institución que a la larga implementaría la política de integración de la población indígena, a través de los Centros Coordinadores Indigenistas que estableció entre todos los grupos étnicos, y que sería la promotora de la educación bilingüe bicultural para la población indígena en todo el país.

Realmente este tipo de educación no fue, ni ha sido hasta ahora bilingüe ni bicultural, pues la improvisación con que se puso en marcha, a lo más que se logró fue continuar con la castellanización, sólo que ahora fueron los propios indígenas los responsables de llevarla a cabo. Para esto, se buscaron personas indígenas, a quienes se les llamó promotores, que hablaran el castellano y que tuvieran alguna preparación escolar, la cual fue de lo más disímil, pues se aceptaban con estudios hasta de tercer año de educación elemental, escribanos y hasta brujos, con edades que iban desde los 18 hasta los 50 años.⁶⁸

El propósito inicial del INI era que el promotor atendiera únicamente el grado preparatorio con el objeto de preparar al alumno para su ingreso a la escuela rural, federal o estatal más cercana. Durante este primer año se les debía enseñar a leer y escribir en lengua materna a través de la cartilla elaborada en su propia lengua, e impartir algunas nociones elementales de cálculo relacionadas con las

⁶⁷ GREAVES, L. Cecilia. “Entre la teoría educativa y la práctica indigenista. La experiencia en Chiapas y la Tarahumara (1940-1970)”, en, *Educación Rural e Indígena en Iberoamérica*, op. cit. pp. 161-178.

⁶⁸.- Entrevista al Prof. Apolinar Guzmán Carlos, 25 de julio del 2004.

necesidades prácticas de la vida diaria. Ante el éxito, al menos en la asistencia por los niños indígenas a este tipo de escuelas, y el problema que presentaban al negarse a ingresar a escuelas en donde mayoritariamente la población era mestiza, se opta por ir implementando poco a poco los primeros años de educación primaria, sólo que ahora el problema era la preparación de los propios profesores bilingües, lo cual se trata de subsanar a través del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. Y para atender a la población dispersa, se crean las escuelas albergue o internados, en donde el alumno permanecía los días hábiles y regresaba los fines de semana a su hogar.

Se han iniciado las labores docentes en el internado indígena "Rey y Señor Cuahutémoc" de San Juan Tetelcingo, donde los maestros encargados de las cátedras son en su mayoría bilingües, a efecto de que puedan ser entendidos por los discípulos, muchos de los cuales, no saben una palabra en español. El personal docente se compone de una directora, cuatro maestros de materias académicas, un perito agrícola, una enfermera y un maestro de música.⁶⁹

Este relativo éxito obtenido en la educación indígena, se ve truncado cuando la SEP reconoce el método de enseñanza bilingüe, y lo unifica para toda la población indígena del país, sólo que elimina el grado preparatorio y desde el primer año debía iniciarse con los programas nacionales, es decir, al niño indígena ya no se le enseñaba a leer y escribir en su propia lengua durante un año, sino que ahora inmediatamente se le enseñaba en español, práctica que aunada a la formación de los profesores bilingües en las normales o centros de capacitación que adolecían de programas de formación específica para los profesores del medio indígena, perdura hasta hoy.⁷⁰

⁶⁹ Esta noticia, la publicó el periódico: El Universal de Chilpancingo, el 9 de octubre de 1950, bajo el título "Primera escuela en que se habla el náhuatl".

⁷⁰ Quienes habían fijado las normas de la política indigenista, formulando sus planes y programas de estudio, habían sido los funcionarios, pedagogos y antropólogos, pero nunca los propios interesados; en todas las

En estas condiciones, toma el poder López Mateos (1958-1964) y de nuevo es nombrado Secretario de Educación Torres Bodet, quien veía a la educación en todas sus dimensiones y de esta forma se planeaba por primera vez a largo plazo. Se redacta el Plan de Once Años, calculándose que el aumento de la población requeriría de cerca de 51 090 plazas de profesores. Para esto, se tuvo que improvisar a jóvenes estudiantes de 18 años con certificado de segunda enseñanza para impartir la enseñanza primaria y con el compromiso de realizar cursos en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. Se crearon los Centros Regionales de Enseñanza Normal en Guaymas, Sonora e Iguala, Guerrero, y lo más importante de su gobierno, fue el decreto del 12 de febrero de 1959 con el cual se creaba la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito. Con esta medida, se coronaba el viejo sueño liberal de uniformar las mentes de los niños y lograr así la tan ansiada unidad nacional, con un libro de texto único, gratuito y obligatorio para todo el país, como se expresa en el siguiente testimonio:

Nací el 12 de septiembre del año de 1951, en la Cd. de Iguala de la Independencia, cuna de la bandera nacional. Una de las experiencias más hermosas de mi niñez fue cuando en la escuela nos entregaron los libros de texto gratuitos editados en 1961 por la SEP, aquellos que en la portada aparecía una bella mujer indígena que en la mano empuña una bandera nacional y en la otra muestra un libro abierto (nacionalismo y educación de la mano). Recuerdo a mis compañeros de quinto año cuando vivimos la expectación del examen para definir a los que integraríamos la escolta: Juan Santana, actualmente maestro de la Unidad 12 "C" de la UPN en Iguala; Edith Vélez Celis, Ma. Antonia y Juan Jaramillo. Recibir y después entregar la bandera era toda una emoción, donde las lágrimas casi eran obligadas, so pena de ser señalado como poco merecedor de la distinción de haberla "protegido" durante un año escolar. Con este culto a los símbolos patrios, iba aparejada la revisión estricta del aseo personal que incluía pelo, uñas, cara y brazos, que obligaba al alumno a traer consigo pañuelo, peine y espejo;

discusiones y decisiones tomadas con respecto a la educación para la población indígena, el gran ausente seguía siendo el propio indígena.

*a la disciplina férrea a observar en la escuela; el respeto a nuestros maestros como segundos padres, puesto que estaban autorizados a golpearte para corregirte, como decía Don Agustín Yáñez: la educación ha de servir para limar las asperezas de la naturaleza infantil.*⁷¹

Por supuesto que para alcanzar la tan anhelada unidad nacional, la enseñanza tenía que ser igual en las zonas urbanas y en las rurales, y para la población indígena también tenía que ser igual pero con maestros que conocieran la lengua materna de los alumnos para irlos conduciendo lentamente hacia el español. Para intensificar esta tarea, en 1964 se creó el Servicio de Promotores Culturales, que debían activar la enseñanza de la lengua nacional. Al final de su mandato, el analfabetismo se había reducido a un 36.4 %.

El mandato de Díaz Ordaz (1964-1970), es sorprendido por el movimiento del 68 y el surgimiento de grupos armados en distintos puntos del país, en donde nuevamente los indígenas, como en la independencia y la revolución, harían acto de presencia. Al mismo tiempo, las políticas de desarrollo, progreso y bienestar, ligadas a la industrialización como una forma específica de producción, llegaban a su límite con la crisis de 1982 y empezaban su declive conjuntamente con el estado benefactor; pero a su paso, dejaban una distinción valorativa entre la cultura urbana como símbolo del progreso, bienestar, desarrollo o como sinónimo de modernidad y la cultura indígena: ingenuos, perezosos, desnutridos, enfermos, andrajosos, rústicos, atrasados, poco ambiciosos. Sin embargo, fueron éstos, los indígenas, a quienes la revolución no había hecho justicia ni siquiera en lo más elemental como era la educación, quienes exigían nuevamente por la vía de las armas lo que siempre se les negó: justicia, reconocimiento, democracia, respeto a su cultura, autonomía, educación. Situación que llega a su clímax el 1º de enero

⁷¹ **BARRERA**, Flores Ezequiel, Profesor de la UPN 12 “A” en Chilpancingo, Gro. Enero del 2005.

de 1994, con el levantamiento indígena en Chiapas, que modificó la geografía del poder en México y cambió la mirada del mestizo hacia ellos.

¿Qué podemos hablar sobre la educación indígena, durante los siguientes treinta años, hasta el año 2003? Que al mismo tiempo que se implementó en prácticamente todas las comunidades indígenas del país, ésta ha ido tomando formas y desarrollos particulares en cada región y estado, con requerimientos, necesidades y orientaciones muy propias. Este análisis de la educación indígena, se abordará en el siguiente apartado, tomando como referente la educación impartida a los cuatro grupos étnicos que se encuentran establecidos en lo que es hoy el estado de Guerrero.

Educación indígena en Guerrero, las cuentas pendientes de la Revolución.

Las cuentas pendientes que la Revolución tiene con el estado de Guerrero, pero más bien con su población indígena, son muchas; desde justicia, autonomía, educación, respeto a su cultura, a sus formas de gobierno, a su reconocimiento como pueblos diferentes, y su exigencia a formar parte como tales del estado mexicano. Con este supuesto se va a abordar la educación que se ha implementado en la población indígena, su desarrollo, su situación actual y perspectivas a futuro. Para esto, nos vamos a basar en dos tipos de fuentes principalmente: entrevistas a los propios profesores que iniciaron con este tipo de educación y que actualmente siguen en servicio, y en la consulta a archivos de la Dirección de Educación Indígena (DEI) dependiente de la Secretaría de Educación Guerrero (SEG).

En el estado de Guerrero, la educación para la población indígena ha tenido su propio origen y desarrollo, que aunque ligada a las decisiones del centro del país, el contexto le dio un sello propio.

Así, en lo que se llamó la Intendencia de México (1808), la cual abarcaba gran parte de lo que posteriormente sería el estado de Guerrero, las primeras escuelas destinadas para la población indígena fueron creadas en la Colonia y sostenidas ya sea total o parcialmente por la caja de la propia comunidad,⁷² por padres de familia, por el párroco o por otros medios. En total fueron 27 de estas escuelas distribuidas de la siguiente manera: diez en Chilapa, dos pagadas por la caja de la comunidad, siete parcialmente y una por padres de familia; diez en Tixtla, tres pagadas totalmente por la caja de comunidad, seis parcialmente y una por padres de familia; siete en Zumpango, una pagada por la caja de la comunidad, dos parcialmente y cuatro por los padres de familia. A este tipo de escuela se les llamó "*escuelas de lengua castellana*", porque únicamente se les enseñaba a leer, escribir y a cantar la doctrina cristiana en dicha lengua.⁷³ Estas escuelas desaparecen con los liberales de la independencia, y a partir de ahí, se implementa el modelo educativo nacional.

Actualmente, el referente histórico más importante de la educación indígena en Guerrero, es el Centro de Integración Social (CIS) de San Gabrielito, Municipio de Tepecoacuilco, fundado en 1932 como uno de los Internados Indígenas Regionales piloto, haciendo la aclaración, de que este Centro inició sus trabajos en San Juan Tetelcingo perteneciente al mismo municipio. En el mismo año se crea otro CIS en Atenango del Río, municipio del mismo nombre, y para 1964, se crea el CIS de Alcozauca, municipio del mismo nombre. Estos CIS,

⁷² Esta caja de comunidad, no era más que los fondos mismos de las comunidades indígenas, administradas por sus propias autoridades.

⁷³ TANCK, de Estrada Dorothy. *Op. Cit.* pp. 47-50.

atienden tanto a hombres como a mujeres en el nivel de primaria, con el requisito de hablar una lengua indígena.⁷⁴

Con la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI), en 1948, y la creación de sus Centros Coordinadores Indigenistas (CCI) en los diferentes estados de la República, principalmente en aquéllos con población indígena, se inicia junto con ellos, la educación bilingüe bicultural, y en particular en el estado de Guerrero. El primer CCI que funciona en el estado, a petición de un grupo de indígenas de la Región de la Montaña, es creado en Tlapa de Comonfort en 1963, participando ellos mismos en su construcción, siendo el primer coordinador el Profesor Mauricio León Basilio, quien se da a la tarea de visitar escuelas y comunidades en busca de personal indígena para incorporarse como Promotores Bilingües, y a partir de julio de 1964, se inicia el primer reclutamiento. El siguiente apartado se ha estructurado a partir de lo expuesto por los propios profesores.

De la voz de los propios actores.⁷⁵

La educación bilingüe bicultural, o educación indígena que es como se le conoce, inicia en tres estados de la República: Michoacán, Guerrero y Oaxaca. Se aclara que quienes iniciamos como promotores de educación indígena, en la mayoría de los casos, éramos la primera generación en nuestras familias que medio hablábamos español, el cual aprendimos a hablar, escribir y a leer cuando cursamos la educación primaria en escuelas federales instaladas en las cabeceras

⁷⁴ Entrevista colectiva realizada a profesores indígenas el 10 de octubre del año 2002 en la Cd. de Chilapa de Álvarez, Guerrero.

⁷⁵ Este apartado, es producto de distintas entrevistas colectivas que se realizaron a profesores que iniciaron educación indígena en el estado de Guerrero. Las entrevistas fueron realizadas el 10 de octubre del año 2002 en Chilapa de Álvarez, Gro., y el 17 de octubre del mismo año en Tlapa de Comonfort, Gro. La redacción se hace en plural y en primera persona para darle voz a todos los que participaron, y también a los que estuvieron ausentes, ya que de alguna manera, lo aquí expuesto, se ha ido recabando a lo largo de diez años de trabajo con los maestros indígenas.

municipales, en las que la mayoría de los maestros, si no es que casi todos, eran hablantes monolingües en español.

Fue así que realizamos los estudios de primaria, lo cual era toda una proeza, pues debíamos trasladarnos fuera de nuestras comunidades, sin hablar el español, haciéndola de sirvientes en casas para poder estudiar. En la escuela éramos menospreciados por los profesores y por los alumnos mestizos que en algunos casos eran güeros y nosotros prietos, quienes se burlaban de nosotros por no poder hablar bien el español, por ir mal vestidos o simplemente porque éramos diferentes, pero además pobres. Todo esto nos obligó incluso a prohibirnos entre nosotros mismos hablar nuestra lengua y a hablar sólo en español para poder aprenderlo más rápido, era como una necesidad impostergable para poder sobrevivir en la escuela. De esta manera fue como logramos el acceso a la educación, con muchas carencias. Creemos que todo esto fue dejando secuelas de menosprecio hacia nuestra lengua, nuestra cultura, nuestra propia identidad, al grado de que con el tiempo, muchos de nosotros evitamos que nuestros hijos aprendieran nuestra lengua materna.

Ahora es distinto, estamos reivindicando nuestros orígenes, reconstruyendo nuestra propia identidad. Como que ahora se está dando un proceso inverso, y en lugar de ir corriendo hacia el mundo mestizo, estamos viendo cómo rescatamos y desarrollamos nuestra propia cultura, nuestra propia educación. Estamos valorando todo lo que es nuestro y que fue menospreciado por el mestizo, por lo que hoy se está convirtiendo el hablar la lengua indígena, como el requisito fundamental para pertenecer a la comunidad, como se expone en el siguiente relato:

Me fui de mi comunidad a la edad de siete años, hablando perfectamente mi lengua el Me'phaa, y casi nada de español.

Estuve en Sinaloa en el corte de jitomate, de ahí me fui a la frontera y trabajé en una empresa cinematográfica con la que recorrí varios estados y ciudades, y después de diez años de ausencia, regresé a mi comunidad. Para mi sorpresa, ya no podía yo hablar mi lengua materna aunque seguía entendiendo lo que decían los demás. Yo vivía con mis abuelos que solamente hablaban el Me'phaa. Me decían que era yo un chocante porque ya no quería hablar como ellos, que ya tenía yo otras costumbres diferentes, que me creía mucho, y lo peor, que ya no era uno de ellos. Tardé más de un año para volver a hablar mi lengua materna y poder de nuevo integrarme a mi comunidad. Pero desafortunadamente hay otros que al igual que yo, se ausentaron por mucho tiempo, pero al regresar, ya no se interesan por hablar la lengua materna, ya no se la enseñan a sus hijos, y por lo mismo, ya no se integran a la comunidad provocando una división entre nosotros.⁷⁶

Con esto no queremos decir que quien no hable la lengua indígena vaya a ser expulsado, no, pero simplemente no forma parte de la comunidad, es hasta cierto punto, discriminado.

Así que en estas condiciones, en julio de 1964, fuimos convocados para formar parte de los promotores bilingües. Yo estudiaba la Secundaria cuando el Coordinador del CCI pasó salón por salón a hacernos la invitación para trabajar como promotores. No teníamos la menor idea de lo que era la educación bilingüe bicultural, pero además, no podíamos creer que solamente con secundaria o algunos sin la primaria terminada, podíamos ser profesores, pues siempre vimos al profesor mestizo con mucha autoridad y como algo inalcanzable, la figura del profesor era una de las más respetadas y temidas. Nos entrevistaron, nos impartieron un curso de introducción a la docencia (dos meses, septiembre y octubre), en el que participaron médicos, veterinarios, músicos, agrónomos, educadores; se nos enseñaba el manejo del programa de castellanización y métodos y técnicas de la enseñanza y otros más, aproximadamente eran diez cursos distintos, lo que significaba que teníamos que servir

⁷⁶ Entrevista realizada el 12 de abril del 2005 a Jesús Visorio Maldonado, de la comunidad El Mirador, perteneciente al Mpio. de Tlacoapa, Montaña Alta de Gro.,

para "todo" en la comunidad, pero menos para enseñar a leer y escribir en la propia lengua de los niños pues no había material elaborado para ello, ni se nos formaba para hacerlo. Nos decían que debíamos servir para aplicar vacunas, redactar documentos oficiales, elaborar actas de defunción, organizar eventos sociales, en síntesis, ser los gestores inmediatos de la comunidad. Sin embargo, a pesar de estas funciones, no todas las comunidades aceptaron bien este programa y terminábamos con cuatro, cinco o diez niños.

De esta primera generación fuimos un total de 96 jóvenes: 35 Tu' un Savi, 33 Me' phaa y 28 Nauas. Para atender a la población ñomndaa fueron contratados seis jóvenes por el CCI de Jamiltepec, Oaxaca. En total, fueron 102 promotores culturales bilingües los que iniciaron el trabajo educativo con las comunidades indígenas de Guerrero.

Como promotores bilingües, debíamos atender a niños de 4, 5, 6 y hasta más años de edad, mediante un programa que se llamó grado preparatorio, pues los preparábamos para ingresar a la primaria federal o estatal castellanizándolos durante un año, es decir, nuestro papel fundamental era que aprendieran a hablar el español. Cabe aclarar que en las primeras generaciones de promotores bilingües, la formación de quienes ingresamos fue muy variada, desde aquellos que no tenían ni la primaria concluida, hasta aquellos que tenían la secundaria terminada u otros estudios. Incluso, como se trataba de castellanizar, se aceptaba uno que otro promotor que solamente hablaba el español. Para terminar nuestra formación, se crea un programa denominado educación para todos, a través del cual concluimos desde la primaria hasta la secundaria. Posteriormente se crea el Instituto Federal de Capacitación Magisterial,⁷⁷ en el que nos seguíamos preparando, ya sea cada fin de semana, cada quince días,

⁷⁷ Hasta el año 2003, se siguió reclutando jóvenes con el nivel de bachillerato, y realizaban su licenciatura en la UPN. Actualmente se están formando ya con licenciatura en la Normal Regional de Tlapa.

cada mes o en vacaciones de verano. La mayoría hicimos la normal en cursos de verano, pero toda esta formación era para aplicar los programas nacionales de educación primaria, pues los libros y todo lo que se nos enseñaba, tenían ese objetivo.

Quien nos contrataba como promotores era el INI, a través de los CCI, que tenía un área específica de educación indígena, por lo que nos llamaban profesores indigenistas o informales. La relación laboral era por medio de un contrato, por lo que el primer pago casi nos llegaba a los ocho meses de habernos iniciado como promotores.

Para cumplir con nuestra función, muchos de nosotros asumimos la actitud de prohibir que los niños hablaran su propia lengua en el salón de clase y los castigábamos si lo hacían, y esto fue por dos razones; una era porque los niños tenían que aprender a hablar el español lo antes posible para poder ingresar a la primaria federal, y otra, porque nos asignaban a comunidades en que la lengua indígena que se hablaba era diferente a la que hablábamos los promotores, pues las zonas escolares eran muy extensas y por lo mismo abarcaban poblaciones indígenas diferentes, así que la única forma de comunicarse era en español, pues de nada sirvió que el Consejo Nacional Técnico de la Educación en su sexta asamblea, realizada en noviembre de 1963, haya acordado que la educación indígena debía promoverse a través de jóvenes que hablaran la misma lengua, pero a nosotros nos ubicaban sin tomar en cuenta este aspecto, y no es sino hasta 1977, ya con las primarias indígenas en marcha, cuando nos ubican en comunidades de acuerdo a nuestra propia lengua.

Se dio el caso de la comunidad de Tlalzala, en la que se prohibió a toda la comunidad a hablar en su propia lengua, multándose con una cuota a quien se le sorprendiera hablando en su lengua, siendo el

comisario y un comité, los encargados de levantar dichas multas.⁷⁸ Debido a esto, la gente nos veía a los promotores como extraños y con recelo, por lo que no mandaban a sus hijos a la escuela. Esta decisión de prohibir que los alumnos hablen su lengua materna, es una práctica que aún hoy se lleva a cabo en algunas escuelas primarias, secundarias o bachilleratos, con el objetivo de que aprendan a hablar bien el español, sin embargo, creemos que el problema sigue siendo el profesor que por falta de conocimientos para enseñar en su lengua materna y para enseñar una segunda lengua, sigue tomando estas decisiones.

Como promotores bilingües duramos aproximadamente diez años, pues en el año de 1975-76, se empezaron a crear las escuelas primarias y de preescolar bilingües, todo esto como mera necesidad del servicio, pero sin planeación ni formación alguna, y así, pasamos a ser profesores de educación indígena, improvisados, sin hablar bien el español, y sin saber leer y escribir nuestra propia lengua, pero además, con profundas deficiencias en las distintas áreas del conocimiento.

Cuando uno inicia como maestro indígena, no sabe uno qué hacer, es frustrante, no hay comunicación, esto causa un daño irreparable en la psiquis de los niños y del profesor, que hasta el momento no ha sido evaluado. En mi caso, entré al magisterio indígena cuando cursaba el segundo año de preparatoria. Me enviaron a una comunidad de habla náhuatl para atender a niños de preescolar. Los primeros días, semanas y meses fueron traumantes para mí, pues no había forma de hacerme entender con los niños, aún cuando yo también hablaba el náhuatl, pero no lo utilizaba para entendernos, sino que les hablaba yo en español. Los niños no me entendían las indicaciones, pero lo más grave era que mi preparación era tan deficiente, que no sabía yo qué

⁷⁸ Aunque parezca mentira y fuera de contexto, actualmente se han dado casos de escuelas secundarias o de bachillerato, establecidas en las cabeceras municipales de municipios indígenas, en las que los profesores prohíben a los alumnos hablar y comunicarse en su lengua materna, incluso lo hacen por reglamento, con el propósito, según los maestros, para que aprendan a hablar bien el español, a pesar de que la mayoría de los maestros hablen la lengua materna de los alumnos.

actividades y rutinas preparar e implementar con los niños, al grado de que todo se reducía a colorear y colorear figuras, observando el reloj par abandonar la escuela y la comunidad. Así duré como tres años, con crisis existenciales y frustraciones como maestra de preescolar.⁷⁹

De esta manera, se le va dando forma al sistema de educación indígena al interior de la Secretaría de Educación Pública, Delegación Guerrero.

Como promotores bilingües, dependimos del INI desde 1968 hasta 1973, que es cuando se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) a nivel federal, y para 1974 pasamos a depender de la Secretaría de Educación Pública en el estado. En 1973, se deja de depender del INI al asignárenos plazas de la SEP, y se crea una coordinación estatal al interior de la SEP-Gro. En 1978-79, se crea el Departamento de Educación Indígena en el Estado.

Después de Tlapa, que es la Región de la Montaña Alta del estado de Guerrero, la educación bilingüe bicultural se extendió a Chilapa que es la Montaña Baja, iniciándose el 1º de octubre de 1974 bajo el mismo procedimiento: es impulsada por el CCI de Chilapa, a cargo del Dr. Enrique Campos Chávez, hablar una lengua indígena, en este caso el náhuatl, tener estudios de primaria o secundaria, tomar el curso de inducción y a castellanizar. Iniciamos como promotores y pasamos a formar parte de los albergues escolares, los cuales tenían la función de concentrar a la niñez que estaba dispersa en las comunidades, poblados o caseríos, pues su gran dispersión geográfica ha sido una de las características de la población indígena. En estos albergues simplemente se les otorgaba comida y hospedaje durante los cinco días de la semana, pero no se les daba ningún tipo de educación,

⁷⁹ TOMATZIN, Tepec Adelina. Maestra de educación preescolar, Zitlala, Mpio., de Chilapa de Álvarez, Guerrero.

para ello, los niños asistían a las escuelas ya establecidas: federal o estatal. Cada uno de los albergues atendía un total de 50 niños. Los albergues se creaban en lugares en que ya existía una primaria, ya sea federal o estatal a la que acudían los niños indígenas. El grado preparatorio se daba en las mismas escuelas primarias ya instaladas, pero con promotores bilingües.

Después, por las necesidades de la propia población indígena, se van creando primarias bilingües que teníamos que atender con todas nuestras deficiencias como promotores, esto inicia en el ciclo escolar 75-76. Posteriormente, de acuerdo a la preparación que íbamos obteniendo, se nos otorgaba la plaza de profesor y atendíamos preescolar y primaria sin distinción alguna pues teníamos la misma clave. Es hasta el año de 1979 que se asignan claves específicas para cada nivel, preescolar o primaria, pero además, se nos ubica en poblaciones que hablaban la misma lengua indígena que el profesor, y es gracias a este aspecto, cuando la gente veía que el profesor hablaba su propia lengua, que empiezan a mandar a sus hijos a preescolar o primaria, y empiezan a ver a la escuela como el medio para aprender el español y superarse. Pero esto también generó conflictos con los sistemas federal y estatal, pues empezaron a ser desplazados por el sistema indígena.

Si hacemos un recorrido por las comunidades en que iniciamos; cuando nosotros llegamos la mayoría de la población hablaba su lengua materna, con nosotros empezaron a hablar el español, al grado de que ahora hay comunidades enteras que han dejado de hablar su lengua materna. Sabemos que es doloroso decirlo, pero fuimos nosotros quienes iniciamos la muerte de nuestras propias lenguas.

La creación de centros de preescolar y de primaria indígena, empezaron a tener aceptación en las comunidades indígenas, porque nosotros los maestros bilingües no sólo estábamos los siete días de la semana, seguramente por la falta de vías de comunicación y medios de transporte, a diferencia de los maestros monolingües que iban uno o dos días solamente, sino además, porque nos convertimos en los gestores del desarrollo de la propia comunidad, gestionando principalmente vías de comunicación y construcción de escuelas.

Después de la Montaña Baja, la educación indígena se expande hacia la Región Norte en los Municipios de Atenango, Huitzucó, Tepecoacuilco, Zumpango, Mártir de Cuilapan, Tixtla y Quechultenango, y posteriormente a la Región de la Costa Chica, para atender a los Amuzgos.

Estos fueron los inicios de la educación indígena en Guerrero, actualmente, dependemos de una Dirección de Educación Indígena (DEI), que depende de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Guerrero. Esta Dirección se crea en marzo de 1998, bajo el decreto de ley número 313 de fecha 7 de enero de 1997. La DEI tiene a su cargo los siguientes sistemas educativos: Educación Inicial, Educación para Migrantes, Educación Preescolar y Primaria Bilingüe.

La formación de inicio de los profesores también ha ido variando, hasta el año de 2002, se aceptó con bachillerato, se les impartía un curso de inducción a la docencia por seis meses, y se incorporaban a las escuelas. A partir de 1990, la UPN implementó la licenciatura en Educación Preescolar y Primaria Indígena para maestros en servicio.

En el año 2003 no hubo promoción de nuevos maestros, y para el año 2004, la Normal de Tlapa prácticamente se convierte en Normal Indígena, al conformar el 80% de su matrícula con alumnos

indígenas. Es decir, por primera vez, se empiezan a formar de inicio a profesores indígenas, el problema ahora es diseñar un plan de estudios de licenciatura que forme maestros que respondan a las características culturales y de cosmovisión del mundo indígena.

Podemos decir que actualmente, el reto es tomar en nuestras manos la educación que se imparte a este tipo de población, alfabetizar a los profesores en su propia lengua materna y después en español, tener nuestras propias instituciones formadoras y actualizadoras de maestros. Sabemos que el reto es muy grande, pero si ya sobrevivimos quinientos años, bien vale la pena intentarlo.

Educación indígena en Guerrero en cifras.

En este apartado, vamos a describir en cifras la educación que se imparte a la población indígena en Guerrero, con datos proporcionados por la DEI, tomando como referencia temporal el ciclo escolar 2002-2003.⁸⁰

Actualmente, Educación Indígena consta de 14 Jefaturas de Zona del nivel de Educación Primaria y 10 del nivel Preescolar, con 92 supervisiones escolares y una supervisión de niños migrantes como se muestra en la siguiente tabla.

⁸⁰ Información proporcionada por el Prof. Odilón Calixto Barrera, Jefe del Departamento de Apoyo Técnico, y por el Prof. Abel Ríos Salmerón, Director de Educación Indígena en Guerrero. Para mayor información al respecto, consultar: **CALIXTO**, Barrera Odilón. 2005. *Breve Reseña Histórica de la Educación Indígena en Guerrero*, Tesis de Maestría, UPN, Chilpancingo, Gro., México. **SANTOS**, Bautista Humberto. *Op. Cit.*

Tabla No. 5. Jefaturas y zonas de supervisión de educación indígena en el estado de Guerrero⁸¹

N/P	Jefaturas	Número de Zonas de supervisión
1	Chilapa	8
2	El Rincón	3
3	Olinalá	3
4	Ometepec-Amuzga	4
5	Tlapa-Mixteca	9
6	Tlapa-Náhuatl	5
7	Tlacoapa	3
8	Ayutla	5
9	Metlatónoc	7
10	Iguala	2
11	Acatepec	3
12	El Tejocote	5
13	Ometepec: Mixteco-Tlapaneco.	4
14	Olinalá	2
	Total	63

En el diagrama No. 1., se presenta el organigrama administrativo del cual depende la DEI:

De aquellos 102 promotores culturales bilingües que iniciaron educación indígena en Guerrero en el año de 1964, para el año escolar 2002-2003, han pasado a ser 5,934 docentes, que atienden a 126,273 alumnos de diferentes niveles y servicios educativos en 1,639 centros de trabajo como son: Educación Inicial Indígena, Preescolar Indígena y Primaria Intercultural Bilingüe. Así como los servicios de apoyo: albergues escolares, centros de integración social, centros de educación para niños migrantes, brigadas de desarrollo y mejoramiento indígena, museos comunitarios, unidad radiofónica bilingüe, procuradurías de asuntos indígenas y becas SEP-INI. Todos

⁸¹ Aquí únicamente se mencionan 14 de las jefaturas de sector y su área de influencia. Originalmente estas 14 jefaturas manejaban preescolar y primaria indígena, pero a partir de 1999, se inició el proceso de reorganización separando por nivel educativo, por lo que actualmente hay 14 de primaria y 10 de preescolar. Lo mismo sucede con las supervisiones, las cuales se han ido dividiendo por niveles, por lo que de las 63 que originalmente existían y que atendían primaria y preescolar de manera conjunta, ahora son 92: 63 de primaria y 29 de preescolar.

estos servicios educativos y apoyos a la educación indígena, están ubicados en 769 comunidades que incluyen 39 municipios de 81 que existen en el estado de Guerrero.

Diagrama No. 1. Organigrama administrativo del cual depende la DEI:



Sin embargo, a pesar de la amplia cobertura que actualmente ofrecen los servicios educativos dirigidos hacia la población indígena, no se logra cubrir la demanda potencial que es de 202,572; es decir, quedan sin recibir educación un total de 76,299 niños, siendo los niveles de educación inicial y preescolar los más afectados, ya que solamente se atiende aproximadamente el 6% y 60% de la población demandante respectivamente, y el 70% del nivel primaria. Si a ello se agrega que los índices de reprobación, repetición y deserción son altos, se puede tener una idea clara de la magnitud del rezago educativo que prevalece en este sector. La eficiencia terminal en primaria, por ejemplo, es sumamente baja, al grado de que sólo uno de cada tres niños logra concluirla. A continuación se describe de manera general cada uno de los servicios educativos y de apoyo.

Educación inicial.

Este servicio se inició en 1983, como Programa de Educación y Capacitación de la Mujer Indígena, dentro de sus actividades, estaba el capacitarlas para el trabajo (diseño de prendas de vestir, elaboración y conservación de alimentos, técnicas de cultivo y cuidado de huertos familiares para mejorar la ración alimenticia y para apoyar la economía familiar), lograr un desarrollo educativo bilingüe y de una educación para la salud.

Para 1991 los objetivos cambiaron, planteándose ahora atender a las madres y padres de familia orientándolos en la forma de cuidar a los niños desde el período prenatal hasta los cuatro años de edad, y el de observar y cuidar el desarrollo integral del niño y de su aprendizaje, por lo que se les llamó: Centros de Educación Inicial Indígena. Actualmente se cuenta con 116 promotoras que atienden una población de 2,335 infantes y 2,335 adultos. Por el tipo de

población que atienden y por sus actividades que desempeñan, su horario es abierto y sin contar con espacios propios.

El programa de Educación Preescolar.

Podemos decir que el antecedente de Educación Preescolar Indígena, son los centros castellanizadores con los que nace educación indígena en los años 60's del siglo pasado, en los que se atendía a niños de 5, 6 y 7 años de edad a los que durante un año, se les preparaba o mejor dicho, se les castellanizaba para incorporarse después a la primaria monolingüe en español. Para 1979, estos centros de castellanización cambiaron su orientación y se transformaron en Centros de Educación Preescolar Indígena, cuyo objetivo es lograr el desarrollo integral del niño mediante el desarrollo de cuatro esferas fundamentales: *psicomotriz, cognoscitiva, afectiva social y lenguaje*, función que actualmente realizan.

A partir de la reforma educativa de 1992, se elabora un plan de estudios específico para este nivel educativo y tipo de población, el cual tiene como ejes rectores la cultura y contexto del niño, bajo una metodología por proyectos. Actualmente, para el ciclo escolar 2004-2005, se está piloteando un nuevo plan de estudios en el que se retoma lo anterior, y se enriquece con el aspecto intercultural.

La cobertura de este nivel educativo aún es muy deficiente, ya que solamente se encuentran establecidos 712 centros, atendidos por 1,372 educadoras, que atienden una población de 28,264 niños.

Educación Primaria Intercultural Bilingüe.

La educación primaria destinada a la población indígena en México y en particular en Guerrero, ha transitado de la castellanización,

educación bilingüe, educación bilingüe bicultural, hasta lo que actualmente se le llama educación intercultural bilingüe. Actualmente operan 826 escuelas de este nivel, atendidas por 4,361 docentes para una población de 93,812 alumnos.

A pesar de que este nivel educativo tiene una gran cobertura, solamente se logra captar aproximadamente el 70% de la población demandante, siendo uno de sus principales problemas la deserción y reprobación, ya que sólo logra concluir la primaria el 34%, es decir, uno de cada tres.

Educación para niños migrantes indígenas.

Como una de las estrategias de sobrevivencia de la población indígena, está el de migrar año con año durante dos o hasta tres meses a los estados del norte, principalmente a Sinaloa a la cosecha de jitomate. Esta práctica la realizan familias completas, lo que hace que los niños en edad escolar, simplemente se ausenten durante estas temporadas de la escuela. Para esto, el programa se creó para atender a la población infantil que migra con sus padres –jornaleros agrícolas.

Con el propósito de ofrecer un mejor servicio a la población migrante, se mantiene una coordinación interinstitucional con diversos organismos que atienden a esta población como: el Programa Nacional de Solidaridad con Jornaleros Agrícolas (PRONSJAG), el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y el Consejo Nacional para el Fomento Educativo (CONAFE), con las cuales se realizan reuniones de trabajo; para conocer la manera en que opera el proyecto de migrantes en cada institución.⁸²

⁸² Secretaría de Educación Guerrero. *Plan de Desarrollo de Educación Indígena en Guerrero. 1999-2005.* Dirección de Educación Indígena. Secretaría de Educación Guerrero.

En Guerrero, es en septiembre del año de 1994, cuando empiezan a funcionar los tres primeros centros educativos de niños migrantes en el Estado. Posteriormente se fundan otros centros en ciudades como Marquelia, Zihuatanejo, Chilapa de Álvarez, Tlapa de Comonfort, Iguala de la Independencia y Taxco de Alarcón. El objetivo declarado de estas instituciones es el de "ofrecer una educación primaria indígena, a los niños de 6 a 14 años de edad, que viajan con los jornaleros agrícolas migrantes, y/o en su caso los radicados en las ciudades y puertos, que no tienen acceso a una educación primaria por situaciones de trabajo."⁸³ En este sentido, operan 16 centros educativos atendidos por 75 docentes y con una inscripción de 1862 alumnos.

Los Centros de Integración Social (CIS).

Existen tres Centros de Integración Social ubicados en Alcozauca, Atenango del Río, y San Gabrielito, Municipio de Tepecoacuilco (mapa No.20); donde reciben educación primaria 525 niños indígenas mixtecos, nahuas, tlapanecos y amuzgos, a quienes se les ofrece alimentación, hospedaje y pre-domingo, así como la capacitación para desempeñarse en el trabajo productivo a través de talleres y manualidades como: panadería, carpintería, albañilería, agricultura, porcicultura, hilados y tejidos, enfermería, ganadería, fruticultura, música y danza.

⁸³ *Idem.*

Tabla No. 6. Centros de integración social en Guerrero

REGIÓN	SEDE	MUNICIPIO	C.I.S. No.	PERSO- NAL	ALUM- NOS	BE- CAS
Montaña alta	Alcozauca	Alcozauca	10	24	128	175
Norte	Atenango Del Río	Atenango Del Río	11	27	141	150
	San Gabrielito	Tepecoacuilco	21	35	189	200
T O T A L			3	86	458	525

Fuente: Dirección de Educación Indígena de la SEG, 2000.

En lo que se refiere a los Servicios de Apoyo a la Educación Indígena, tenemos los siguientes:

Albergues Escolares.

Los albergues escolares se crearon a partir de 1972 y desde sus inicios, fueron administrados por el Instituto Nacional Indigenista (actualmente Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indios, CONADEPI), y por la SEP en materia educativa, con el objetivo de concentrar a la población indígena en edad escolar que se encontraba dispersa de los diferentes centros educativos, para que pudiera realizar sus estudios de primaria. Para ello, se les proporciona alimentación y hospedaje de lunes a viernes. En 1988 la SEP entregó 96 albergues escolares distribuidos en las cuatro regiones étnicas del estado.

En la actualidad, funcionan en la entidad 100 Albergues Escolares como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla No. 7. Población atendida por los Albergues

Región	Albergues	Alumnos
Montaña Alta	50	2946
Montaña Baja	20	1075
Costa Chica	24	1275
Norte	6	300
Total	100	5596

Estas instituciones son atendidas por personal de la SEG y de la CONADEPI, y tienen registrada una población de 5,596 infantes indígenas. La mayoría de los Albergues, se encuentran ya deteriorados y requieren de un programa de remodelación. En algunos casos, se está planteando también su reubicación y cambio de funciones.

Los Centros Coordinadores Indigenistas (CCI).

Los CCI en coordinación con las Jefaturas de Zonas de Supervisión del medio indígena, son las instancias que se encargan de asignar las becas económicas a los jóvenes indígenas del nivel de secundaria y media superior, el pago de las becas a los estudiantes y profesionistas se realiza en las escuelas sedes. En Guerrero, existen 5 Centros Coordinadores que dependen de la CONADEPI. Cuatro de estos Centros se ubican en la Montaña: Tlapa de Comonfort, Chilapa de Álvarez, Olinalá, Zapotitlán Tablas y uno en Ometepec.

Brigadas de Desarrollo y Mejoramiento Indígena.

Actualmente funcionan cuatro Brigadas de Desarrollo y Mejoramiento Indígena en las regiones de la Montaña alta, Montaña baja y Costa Chica, brindando los siguientes servicios: carpintería, albañilería, corte y confección, medicina preventiva, actividades agropecuarias, trabajo social, educación artística, educación física, tejido y bordado y herrería.

Tabla No. 8. Brigadas de desarrollo y mejoramiento indígena

Región	Localidad	Municipio	Núm. De brigada
Montaña alta	Tepecocatlán	Atlamajalcingo del Monte	13
	Atlamajalcingo del Río	Tlapa	24
Montaña baja	Atlixac	Atlixac	14
Costa chica	Ayutla	Ayutla	11
Total			4

El servicio que prestan es temporal en cada localidad, teniendo como criterio la rotación de estos servicios cada tres años. Estas Brigadas se encargan de asesorar, orientar y promover el mejoramiento y desarrollo integral de las comunidades indígenas. También apoyan los servicios educativos y/o asistenciales de educación, correspondiente a su área de influencia.

Procuraduría de Asuntos Indígenas.

Funcionan dos Procuradurías, una en Tlapa de Comonfort y la otra en Chilapa de Álvarez, que son atendidas por profesores bilingües con estudios de licenciatura en derecho, esta dependencia ofrece los servicios de: asesoría, gestoría, tramitación legal de terrenos escolares, orientación a padres de familia, derechos del niño, entre otros. La Procuraduría de Tlapa, atiende a las comunidades pertenecientes a los municipios de Alcozauca, Malinaltepec, Metlatónoc, Copanatoyac, Atlamajalcingo del Monte, Tlacoapa, Xalpatláhuac y Zapotitlán Tablas. La Procuraduría que se ubica en Chilapa ofrece el servicio a las comunidades que se encuentran en los municipios de Zitlala, Ahuacuotzingo, Atlixac, Chilapa de Álvarez, Eduardo Neri, Quechultenango, Tixtla y Mártir de Cuilapan.

Radiodifusora bilingüe XEZV "la voz de la montaña".

Las primeras experiencias con radiodifusoras bilingües fue en el año de 1959 en la Mixteca Alta del estado de Oaxaca, pero dejó de funcionar en 1964 por falta de apoyo, retomándose de nuevo el proyecto en 1970. En Guerrero, la única radiodifusora bilingüe es la XEZV, "la voz de la montaña", establecida en Tlapa de Comonfort.

Museos Comunitarios.

Éstos empezaron a funcionar a partir de 1998, y son atendidos por personal de educación indígena y de las comunidades, con el propósito de que estos espacios contribuyan a la revaloración, conservación y el estudio de la cultura indígena. Por iniciativa de las propias comunidades indígenas y de algunos maestros, se empezaron crear estos espacios, generando una red de relaciones solidarias que promueven la recuperación del patrimonio cultural de cada comunidad y también a nivel regional y estatal.

Tabla No. 9. Museos comunitarios

Región	Localidad	Municipio
Montaña alta	Tlapa de Comonfort	Tlapa
	San Nicolas Zoyatlan	Xalpatláhuac
Costa chica	Xochistlahuaca	Xochistlahuaca
	Cochoapa	Ometepec
	Azoyú	Azoyú

Como se puede apreciar, la educación dirigida a la población indígena se ha ido transformando con el paso del tiempo. La creación de la Dirección de Educación Indígena ha hecho más eficiente la administración de este servicio educativo. No obstante, a pesar de los esfuerzos, no se han podido trascender las formas tradicionales burocrático-administrativas, sobre las que se organiza el trabajo escolar. Esto propicia que los profesores terminen asumiendo una carga adicional de trabajo que los obliga a realizar, desde los

trámites propios de la estructura de la Secretaría de Educación Guerrero hasta los que rebasan el ámbito de la educación con otras dependencias de los tres niveles de gobierno, con la consecuente pérdida del tiempo destinado al desarrollo de los programas escolares.

De esta forma, la Dirección de Educación Indígena se ha convertido en un referente importante para los educadores bilingües. De la consolidación y afirmación de este espacio dependerá no sólo la reorganización y la ampliación de los servicios que ahora se ofrecen a las comunidades indígenas, sino también la puesta en marcha de nuevos proyectos.

Programas y proyectos de educación indígena.

Los programas y proyectos que actualmente se desarrollan para el fortalecimiento de educación indígena en Guerrero, son los siguientes:

Tabla No. 10. Programas y Proyectos de Educación Indígena

N.P	Programa	Proyectos
1	Educación básica	Supervisión y Asesoría en Educación Primaria Indígena. Primaria para Niños Migrantes Indígenas Preescolar Indígena Primaria Indígena
2	Educación extraescolar	Orientación a Padres de Familia (educación inicial)
3	Apoyo a la educación	Apoyos Técnicos Pedagógicos a Educación Preescolar Indígena. Apoyos Técnicos Pedagógicos a Educación Primaria Indígena. Centros de Integración Social.
4	Ampliación y mejoramiento de la planta física educativa y capacitación	Equipamiento Escolar para Preescolar Indígena Equipamiento Escolar para Primaria Indígena
5	Fomento y regulación del programa nacional de capacitación para trabajadores	Inducción a la Docencia Indígena

Perfil docente.

Uno de los aspectos más descuidados por el Estado mexicano en educación indígena, ha sido la formación de los maestros para este sistema, pues como se ha reseñado en apartados anteriores, se fueron incorporando incluso con estudios de primaria incompleta, por lo que hoy se arrastra esta deficiencia que repercute en la calidad de la educación que se imparte en este sector educativo. Y no fue sino hasta 1982, que la UPN Ajusco abre sus puertas con un programa de Licenciatura en Educación Indígena. A través de este programa, se establecieron convenios entre la UPN y la DGEI, a fin de que a los profesores aspirantes se les diera una beca-comisión por el tiempo que duraran los estudios de licenciatura.

Para 1990, en el marco del quinto centenario del descubrimiento de América, se crea la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria Indígena en las distintas Unidades de la UPN establecidas en el país, principalmente en aquellos estados con población indígena, destinada a maestros indígenas en servicio. Y a partir del año 2000, con la creación de la Maestría en Formación y Práctica Docente, se empiezan a formar con posgrado en la línea de investigación de Educación Intercultural en Chilpancingo. Pero tal vez lo más significativo, sea el hecho de que se ha dejado de reclutar a egresados de bachillerato, y se empiecen a formar ya como profesores de inicio en la Normal de Tlapa a partir del año escolar 2004-2005.

Tabla No. 11. Formación académica docentes

Nivel académico	Situación actual	Cantidad
Primaria		12
Secundaria		21
Bachillerato	Completo	1570
Normal Básica	Incompleta	24
	Pasante	138
	Titulado	560
Normal Superior	Incompleta	124
	Pasante	98
	Titulado	90
Lic. Pedagógica (U.P.N.)	Incompleta	1486
	Pasante	1403
	Titulado	356
Maestría	Incompleta	18
	Pasante	17
	Titulado	0
Doctorado	Incompleto	0
	Pasantes	0
	Titulados	0

Pero todos estos esfuerzos serán nulos o tendrán poco impacto en la práctica educativa, si no van acompañados de un cambio en los programas de estudio, en la forma de abordar el conocimiento y el tipo de conocimiento, si no se elaboran materiales en su propia lengua, si en la formación del profesor no hay una revaloración de lo que significa su propia cultura ¿Cuál es la noción de conocimiento que va a estar detrás de un proyecto de formación de maestros para el medio indígena? La pregunta tiene sentido porque define el papel de los futuros educadores y la calidad de sujetos históricos. Este es el gran reto actual.

Finalmente, el Plan Nacional de Educación 2001-2006, plantea como objetivos de la educación intercultural bilingüe: Atender a los grupos indígenas con calidad y pertinencia cultural, de manera que alcancen los objetivos nacionales de la educación básica, logren un bilingüismo oral y escrito efectivo, y conozcan y valoren su propia cultura.



Foto No. 6. La montaña de Guerrero. Desde la carretera de Tres Caminos-Olinalá. **Fernández**, Federico. Abril del 2006.

Capítulo III

Resignificando la educación desde el territorio y la cultura

En los dos primeros capítulos, se ha descrito de manera general el objeto de estudio que son los pueblos indígenas en Guerrero, y el tema principal que nos ocupa: la educación que se les ha impartido por el Estado mexicano. Dicha educación, como se ha expuesto, fue impuesta desde la mirada del Otro, del europeo, con una educación plagada de conocimiento sistematizado occidental, por lo que el planteamiento del presente trabajo, es resignificar la educación indígena, partiendo de lo propio, de su territorio y de su cultura.

En este sentido, se hará una revisión conceptual sobre lo que se entiende como territorio y cultura, a partir de los cuales se hace la propuesta para abordar la educación indígena. Esta revisión conceptual, se realiza apoyados en la Geografía Social o Geografía Humana, la cual tiene como objeto de estudio el "*espacio*", pero no el espacio físico independiente de lo social, sino el espacio como una

construcción social, como un sistema de relaciones sociales cuya materialidad se identifica también como espacio geográfico. Esta disciplina, aborda cómo los procesos de socialización en espacios determinados generan grupos sociales, y cómo las gentes transforman los lugares y se transforman a sí mismos, a través de estos procesos (Johnston, 1988).⁸⁴

Espacio.

En este sentido, por lo general el término espacio se considera como si fuera un contenedor en el que se encuentran los distintos objetos, cuerpos, materia, naturaleza. Probablemente esta visión se deriva del hecho de que en la escuela básica se suele decir que todo cuerpo "ocupa" un lugar en el espacio y que su volumen es precisamente la porción de espacio ocupado; que los planetas se encuentran en el espacio; que el espacio es infinito más allá de la atmósfera terrestre, o que el espacio es algo vacío que hay que ocupar. Incluso en Física se dice que los cuerpos curvan el espacio en que se encuentran, y el modelo usado para explicar esta propiedad es precisamente representar al espacio como un manto gelatinoso, y a un cuerpo, digamos planeta, como una esfera sobre su superficie, de tal manera que parezca que curva a dicha superficie. Pero también es muy recurrente usar la frase: *pasen a ocupar el espacio destinado para ustedes*.

En fin, pareciera ser que la idea que se tiene de espacio, es la de algo que está ahí dispuesto a ser llenado u ocupado, y de ahí su dificultad para problematizar, discutir y conceptualizar lo que se entiende como espacio social o formaciones socioespaciales.

⁸⁴ CALDERÓN, Aragón Georgina y BERENZON, Gorn Boris. 2005. "Sin tiempo ni espacio", en, *Coordenadas sociales. Más allá del tiempo*, UACM, México, pp. 309-327.

Al respecto, la respuesta dada por profesores de educación básica de distintos niveles educativos, tanto mestizos como indígenas, a la pregunta ¿Qué entiende por espacio?; la mayoría lo define como un lugar determinado que puede ser ocupado o está ocupado por todo lo que existe en la naturaleza, seres vivos e inanimados, o en donde se puede poner o colocar algo. También se concibe al espacio como una distancia, como algo que media entre un lugar y otro, algo así como lo que los separa, pero además de que se puede medir. Pero también, y en menor medida, se menciona que espacio es en donde se desarrollan diferentes fenómenos en un lugar y tiempo determinado. Y a la pregunta ¿Qué entiende por espacio social?, simplemente lo reducen al lugar ocupado por un grupo de personas que interactúan entre sí, dándole a dicho término un sentido de pertenencia y de propiedad. Sin embargo, llama la atención de algunas respuestas a la segunda pregunta por maestros indígenas, quienes en lugar de decir "ocupan", dicen: es el lugar que comparten las personas de una comunidad y que se interrelacionan entre sí para solventar sus necesidades de unos y otros compartiendo una cultura, un territorio, normas y valores propios. Por otro lado, los términos cultura, comunidad, territorio, identidad, prácticamente no son mencionados por maestros mestizos, y de ahí que solamente relacionen al espacio con lo material y no con lo simbólico.⁸⁵

A esta forma de concebir el espacio, Hiernaux lo denomina como:

...espacio receptáculo o continente, bajo la cual se está considerando aquellas conceptualizaciones que tratan al espacio como un mero soporte o sustrato sobre el cual se localizan elementos y relaciones; en otras palabras, como su nombre lo indica, el espacio "contiene" objetos.⁸⁶

⁸⁵ Cuestionario aplicado a docentes mestizos e indígenas, alumnos de la maestría de la UPN 12 "A" el 8 de diciembre del año 2004, Chilpancingo, Gro.

⁸⁶ **HIERNAUX**, N. Daniel y Lindon Alicia. *Op. Cit.* pp. 90-93.

Y por otro lado Smith plantea que:

El "espacio absoluto", se refiere a una concepción del espacio como un campo, un contenedor, un sistema de coordenadas de situaciones discretas y mutuamente excluyentes. El espacio absoluto es el espacio que en las sociedades occidentales se toma ampliamente como que existe de hecho –nuestro ingenuo sentido del espacio asumido como vacío- pero es solamente una de muchas maneras en que el espacio puede conceptualizarse.⁸⁷

¿Por qué esta forma de concebir el término espacio? Seguramente tiene su origen en la preponderancia que algunas teorías de la matemática y la física tuvieron y tienen actualmente en la educación. Por ejemplo, en la matemática euclidiana se hace énfasis en que el espacio es infinito y en la física newtoniana que es absoluto, y no es sino hasta inicios del siglo XX que Einstein plantea la relatividad del espacio. Los dos primeros son temas obligatorios en educación básica y media superior, y el tercero solamente en el nivel superior y posgrado o en áreas muy específicas. Esta concepción del espacio absoluto, dio origen en las ciencias sociales, a la linealidad del desarrollo de las sociedades, a la linealidad de la historia y por lo tanto del tiempo, a la forma lineal en que se aborda el conocimiento en la escuela, a la propiedad privada, el Estado y la colonización.⁸⁸

"En el mundo capitalista avanzado, todos nosotros concebimos el espacio como un vacío, como el receptáculo universal en el cual los objetos existen y los eventos ocurren, como un marco de referencia, un sistema coordinado (junto con el tiempo) en el cual toda la realidad existe. Esta visión del espacio es por sí misma tan evidente que, a pesar de su vaguedad y de la ambigüedad que resulta de emplearla continuamente como una metáfora, en el uso cotidiano, seguimos utilizándola en una forma completamente acrítica."⁸⁹

⁸⁷ SMITH, Neil y Katz, Cindi. "Fundamentando la metáfora, hacia una política especializada", en, *Coordenadas sociales más allá del tiempo y el espacio*. BERENZON, Gorn Boris y CALDERÓN, Aragón Georgina. Coordinadores, UCM, Colección Reflexiones, México, p. 131.

⁸⁸ *Idem*.

⁸⁹ SMITH, Neil. Citado por Falconer de la Muela Tannia. 2001. *Ciberespacio, un Espacio Geográfico*, Tesis de Licenciatura, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México, pp. 5-13.

De esta manera, el término espacio y su estudio como categoría analítica, ha estado presente principalmente en áreas del conocimiento como Física y Matemáticas. En las Ciencias Sociales, el término ha tenido su propio desarrollo, asociándole los adjetivos de social, económico, político, cultural, educativo, productivo, geográfico, en donde al parecer, se considera al espacio como recortes de la realidad, como si ésta fuera un rompecabezas, confundiendo con recortes territoriales, es decir, como si el espacio social fuera una cosa y el espacio natural otro. Puede ser que esta confusión se origine al no distinguir entre espacio y espacialidad, ya que esta última, se refiere precisamente a su extensión, masa, forma, posición relativa, movimiento relativo, etc., que adquieren los cuerpos físicos en el espacio, o a las configuraciones (físicas, químicas o biológicas) que distintos cuerpos conforman, y que pueden ser explicadas por sus respectivas leyes.

Sin embargo, no se pueden elaborar sistemas teóricos que den cuenta del origen, desarrollo y estabilidad de las distintas configuraciones o procesos físicos, si no se tiene en cuenta la espacialidad, y para hablar de ésta última, es necesario indiscutiblemente introducir la categoría espacio. Por lo que:

El espacio no es algo que esté "al lado de otros" objetos físicos, sino que es condición de existencia de éstos. Quedan así descartadas las concepciones que substancializan el espacio y aún aquellas que lo presentan como un continente homogéneo, en el cual están las cosas ocupando (o dejando vacío) el espacio mismo. De ser así, las formas espaciales, o las relaciones de posición o de movimiento, podrían existir también "fuera del espacio" y eventualmente ser introducidas en él. Esta imposibilidad de existencia sin el sustrato espacial es lo que queremos señalar al decir que el espacio es una determinación constitutiva (e inseparable) de las cosas y los procesos físicos mismos, o cuando decimos que estos son "espaciales".⁹⁰

⁹⁰ CORAGGIO, José Luis. 1994. *Territorios en transición, crítica a la planificación de América Latina*, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México, pp. 15-50.

Por lo tanto, asumiendo que el espacio es condición de existencia de los objetos y procesos físicos, sociales y naturales, pero al mismo tiempo estos objetos y procesos son condición de la existencia del espacio, por lo que también está determinado por ellos, entonces el espacio es una construcción temporal, y como tal, es parte constitutiva de todos los procesos, es un entramado de relaciones físicas, naturales y sociales en un determinado momento, que es lo que le dan su existencia;⁹¹ en este sentido, el espacio es una dimensión social, dimensión que hace referencia a espacios concretos que llevan incluso nombres propios (la región Andina, la ciudad de Asunción, el territorio Hondureño, la zona del Canal de Panamá, la cuenca del río Amazonas, la frontera México-estadunidense, etc.).⁹²

Para nuestro caso, es el estado de Guerrero, la Montaña de Guerrero, los municipios indígenas, y un elemento del espacio que es de nuestro interés, la escuela como institución. Por lo tanto, no podemos hablar de un espacio absoluto, sino más bien, de muchos espacios, contruidos y reconstruidos una y otra vez por las distintas sociedades. *“Esto es, la sociedad no actúa en un espacio inmóvil y fiel escenario de sus actividades, sino que el tiempo y el espacio se van construyendo de acuerdo con las relaciones sociales y cada proceso social tiene su correspondiente espacio-tiempo”*.⁹³ En este sentido:

El espacio como producto social, es un objeto complejo y polifacético: es lo que materialmente la sociedad crea y recrea, con una entidad física definida; es una representación social y es un proyecto, en el que operan individuos, grupos sociales, instituciones, relaciones sociales, con sus propias representaciones y proyectos. El espacio se nos ofrece, además, a través de un discurso socialmente construido, que mediatiza al tiempo, que vehicula nuestra

⁹¹ El geógrafo William Bunge, define a la Geografía como la ciencia de la localización, precisamente porque “algo” se ubica en el espacio como producto de esas interrelaciones entre naturaleza y cultura, por lo que la localización es única e irreplicable.

⁹² **FERNÁNDEZ**, Christlieb Federico. *Op. Cit.* pp. 85-104.

⁹³ **CALDERÓN**, Aragón Georgina y **Berenzon**, Gora Boris. “Sin tiempo ni espacio”, en *Coordenadas sociales. Op. Cit.* pp. 309-326.

*representación y nuestras prácticas sociales. Es un producto social porque sólo existe a través de la existencia y reproducción de la sociedad. Este espacio tiene una doble dimensión: es a la vez material y representación mental, objeto físico y objeto mental. A esto es a lo que se le denomina espacio geográfico.*⁹⁴

Ahora bien, si lo social es parte constitutiva del espacio, entonces cada una de las estructuras sociales: económico, político, ideológico, educativo, religioso, mágico, cultural y demás, a través de sus distintas funciones y manifestaciones, pasan a formar parte de los elementos constitutivos y constituyentes del espacio, es decir, generan una espacialidad muy propia, pero además, sus funciones se entrelazan para contener al espacio y ser contenidas por él, y de esta manera, constructores de realidades sociales. De esta manera, así como los objetos físicos toman forma en el espacio, también las distintas manifestaciones sociales, a través de su función, toman formas espaciales y dejan en él sus marcas históricas.

Retomando el aspecto educativo como un elemento del espacio, entonces se debe tomar en cuenta que la propia escuela como institución, conforma diferentes espacialidades, dependiendo del tiempo y el lugar en que se inserta. No es lo mismo la escuela en una ciudad urbana, que la escuela en una comunidad rural, ya que cada lugar da a cada elemento un valor muy particular, valor que cambia constantemente debido a la interacción con los demás elementos espaciales. Pero además, la escuela no es un elemento homogéneo, sino que esta conformada por alumnos, maestros, autoridades, normatividad, plan de estudios, que hacen que la escuela tenga un valor y funciones muy particulares dependiendo del lugar en que se inserta. Sin embargo, la escuela puede ser un elemento externo y por lo mismo ajeno, cuya interacción con los demás elementos ya

⁹⁴ ORTEGA, Valcárcel, José. 2004. "La geografía para el siglo XXI", en *Geografía Humana*, ARIEL, Barcelona, España, pp. 24-53.

establecidos como personas, cultura, organización social, etc., trastoque negativamente con el desarrollo de los pueblos ya establecidos, en lugar que los potencialice, o simplemente su relación sea mínima con los demás elementos del espacio.

Al hablar entonces de configuraciones socioespaciales, no podemos hacerlo dejando de lado las configuraciones físicas o naturales, pero tampoco podemos someter a estudio las configuraciones sociales desde la óptica de las leyes físicas o biológicas, pues si bien éstas son leyes universales –al menos hasta ahora-, las configuraciones sociales están sometidas a procesos históricos y son únicos e irrepetibles.

El carácter histórico de lo social está también dado porque la articulación entre los determinismos propiamente sociales y los naturales o, si se quiere, la relación entre las categorías sociales y las naturales, no está unívocamente establecida para toda forma de sociedad...por lo tanto, por proceso histórico entendemos no toda secuencia real, que necesariamente se da en el tiempo, sino un proceso históricamente determinado (no universal-no eterno).⁹⁵

Además, las configuraciones socioespaciales no sólo tienen como soporte lo físico y natural, sino además, todas las representaciones simbólicas como mitos, ritos, lenguaje, cultura e identidad que lo social le aporta; por lo que toda sociedad sólo se torna concreta a través de su espacio, del espacio que ella produce.⁹⁶

Bajo esta lógica, las configuraciones sociales tienen como base precisamente lo físico y lo natural, esto es, lo social no puede darse fuera o concebirse como algo aparte de los procesos o entes físicos y naturales, por lo que la espacialidad de los procesos sociales, no sólo están dados por los objetos físicos que sirven de soporte a los procesos sociales, sino que además, adquieren una espacialidad específica a través de los objetos físicos y naturales, pues si bien el

⁹⁵ CORAGGIO, José Luis. *Op. Cit.* pp. 15-50.

⁹⁶ LOBATO, Roberto. Citado por: Falconer de la Muela Tania. *Op. Cit.* p. 7.

espacio de lo real es único, (no hay un espacio físico, otro espacio biológico, otro social, etc.) la espacialidad de los diversos fenómenos varía con la naturaleza diferencial de los mismos, y en particular, la espacialidad de los fenómenos sociales es indirecta y está basada en la articulación entre naturaleza y sociedad, pero con las leyes sociales sobreconstruyendo a la legalidad natural. Por lo que toda relación social y su medio físico, se da en un territorio específico.

Por ejemplo, en la comunidad de Temalacatzingo, perteneciente al municipio de Olinalá, Gro., comunidad de origen nahua, se declaran fiesteros por naturaleza, ellos trabajan para organizar las fiestas que en el transcurso del año se realizan en cada una de las colonias, delegaciones, barrios y la fiesta principal de todo el pueblo – aproximadamente veinte festividades durante todo el año-. En este sentido, podemos decir que esta actividad colectiva adquiere una cierta espacialidad y crea su propio espacio muy específico al desarrollarse en un determinado territorio, pero esta espacialidad está caracterizada por un sinnúmero de significados y formas de relacionarse tanto social como con su contexto que dicha colectividad le asigna culturalmente. Si se pudiera de alguna manera representar esta espacialidad social, veríamos cómo los lugares adquieren significados y funciones colectivas muy específicas. Pero esta espacialidad, con sus características simbólicas subjetivas, más que verse, se vive, se interioriza. Esta espacialidad social, digamos que tatúa el territorio en que se desarrolla, por lo que para leerla, explicarla y vivirla, se requiere precisamente de los diferentes lenguajes y símbolos que la comunidad crea para nombrarlos y comunicarse. De ahí la importancia del lenguaje como una de las tantas formas de nombrar la realidad y sus significados.

Así, el espacio social y los procesos sociales están entrelazados en un proceso dialéctico a través del cual se construyen y se reconstruyen continuamente, por lo que podemos decir que el espacio social es historia, esto es, está marcado socialmente y por lo tanto, es una construcción de los sujetos sociales.

"...el espacio debe ser entendido como una dimensión de las relaciones sociales. La sociedad humana se relaciona como espacio. Este es uno de sus componentes. No podemos decir, aunque la expresión sea habitual, que la sociedad ocupa el espacio, o se apropia de él, o se extiende en el espacio, porque tales expresiones denuncian y descubren una concepción del espacio como materialidad ajena o contrapuesta al sujeto social".⁹⁷

En este sentido, en la medida en que el recuerdo de las acciones colectivas se enlaza con los caprichos de la topografía, con las arquitecturas o con los monumentos creados para sostener la memoria de todos, el espacio se convierte en territorio.⁹⁸ Es decir, el espacio está hecho de lugares y territorios en los que los hombres depositan y nutren su afectividad. Se trata de un teatro cuyas obras son exhibidas en ambientes que varían según la escenografía, es decir, según el paisaje. Como bien lo define Milton Santos: *"Como punto de partida, proponemos que el espacio sea definido como un conjunto indisoluble de sistemas de objetos y sistemas de acciones."*⁹⁹

Territorio.

El concepto que se tiene de territorio, es el de una delimitación geográfica cerrada, relacionándose con la extensión geográfica de un país, de un continente o de un estado. Solemos hablar de nuestro territorio nacional. En consecuencia se dice, por ejemplo, este es

⁹⁷ ORTEGA, Valcárcel José. 2000. *Los horizontes de la geografía*, Ariel Geografía, pp. 337-365.

⁹⁸ CLAVAL, Paul. 1999. *La Geografía Cultural*, Eudeba, Buenos Aires, Argentina, p. 19.

⁹⁹ SANTOS, Milton. 2000. *La naturaleza del espacio*, Ariel Geografía, Barcelona, España, p. 19.

territorio de los Xabu me'phaa, de los Nauas, tu'un savi, Nn'anncue ñomndaa o el territorio guerrerense.

Sin embargo, el territorio es más que un mero recorte. El territorio es donde los diferentes grupos humanos nombran y le dan significado a las cosas, significado que comparten como grupo social. En este sentido, podemos decir que no hay espacio significativo sin experiencia individual y colectiva. Los individuos perciben los objetos de su espacio circundante, los observan, los analizan, los clasifican e interpretan y se sirven de ellos, pero además, les dan significado a los ríos, montañas, pozos, planicies, en donde los fenómenos físicos y sociales están presentes. Significados que pueden ser individuales y colectivos, y por lo tanto únicos a nivel personal o de un colectivo, y por lo mismo temporales. De esta manera, el espacio construido se materializa y se convierte en territorio con nombre propio: La Montaña, La Sierra, Tierra Caliente, Costa Chica, El Alto Balsas, que de manera conjunta con el conocimiento acumulado y construido del grupo, lo orienta, lo delimita y lo ordena de manera muy específica.

Es así que al compartir el grupo social: lengua, territorio y significado, al darle a las cosas los mismos valores, y percibir las de la misma manera en el espacio, los identifica como iguales y de esta manera se van creando las identidades colectivas: mexicano, argentino o japonés en términos de país; oaxaqueño, defeño, guerrerense o nayarita, si se trata de un estado; acapulqueño, chilapeño, chilpancingueño si se trata de una ciudad; calentano, sierreño, costachiquense, en términos de regiones; y en términos culturales, nauas, Tu'un Savi, Nn'anncue ñomndaa o Xabú me'phaa. Con respecto a estos últimos, la tendencia general de los grupos culturales al percibir su espacio es la de fijar una territorialidad, es decir, demarcar un territorio en el que asientan su morada, en el que fijan su identidad y en el que siguen

desarrollando su propia cultura, como es el caso de las cuatro etnias en Guerrero.

La forma en que la población indígena nombra a su territorio, por lo regular lo hace haciendo referencia al entorno físico, por ejemplo: *Cerro de la estrella, lugar entre flores, donde abundan las tortugas, lugar de chilares, lugar entre montañas, lugar entre ríos*, o a sucesos en donde interviene el entorno físico, por ejemplo, en el ejido de Zitlaltepec, Municipio de Metlatónoc, Gro., de origen Na Savi, hay un lugar que se llama Nuhu Savikani, que significa "*monolito partido por un rayo*", y efectivamente hay una piedra a la que le cayó un rayo y la partió en dos. Además, para ellos, el territorio es algo propio de manera colectiva, de ahí el fracaso que haya tenido en los ejidos indígenas la certificación para convertirlos en propiedad privada; es decir, las comunidades indígenas son comunidades colectivas.

Por otro lado, líderes de organizaciones sociales pertenecientes a los cuatro pueblos, definen a su territorio de las siguientes formas:

*El territorio es lo que define nuestra cultura; es todo lo que nos da vida: agua, aire, tierra; es el lugar de origen, de donde soy; donde vivimos y trabajamos para solventar nuestras necesidades; es una propiedad colectiva, en donde convivimos todos y tomamos de la tierra lo que necesitamos.*¹⁰⁰

O como lo definen los comuneros de Cacahuatepec, opositores a la construcción de la presa La Parota:

*"El territorio es parte de uno mismo, donde nos morimos y donde nos entierran, de donde obtenemos nuestro alimento, el territorio es el espacio pertenencia, cultura e identidad que nos identifica como personas, comunidad y entorno social, si nos lo quitan, entonces ya no somos nada".*¹⁰¹

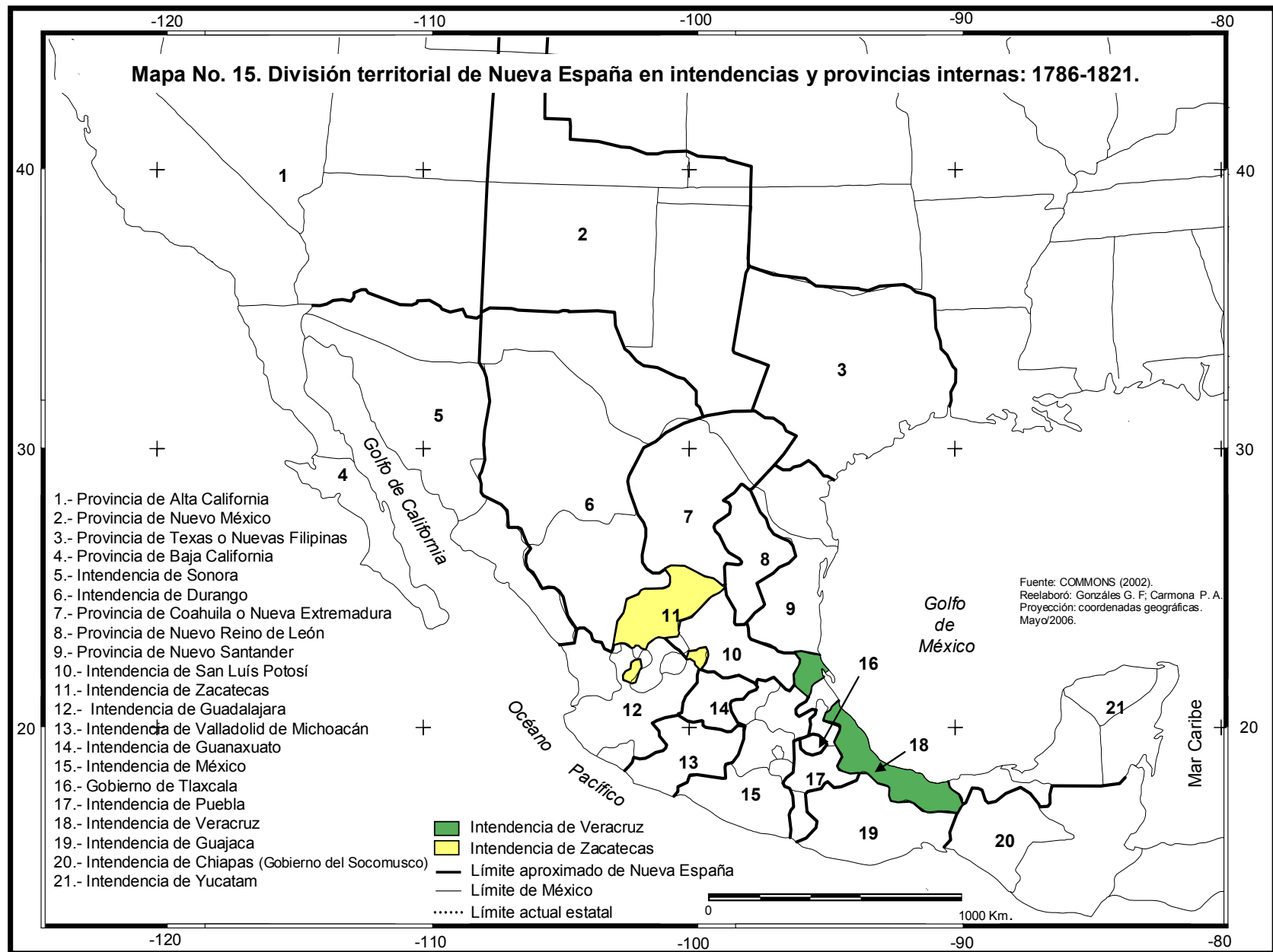
¹⁰⁰ Seminario sobre cultura y políticas públicas, noviembre del 2004, Chilpancingo, Gro.

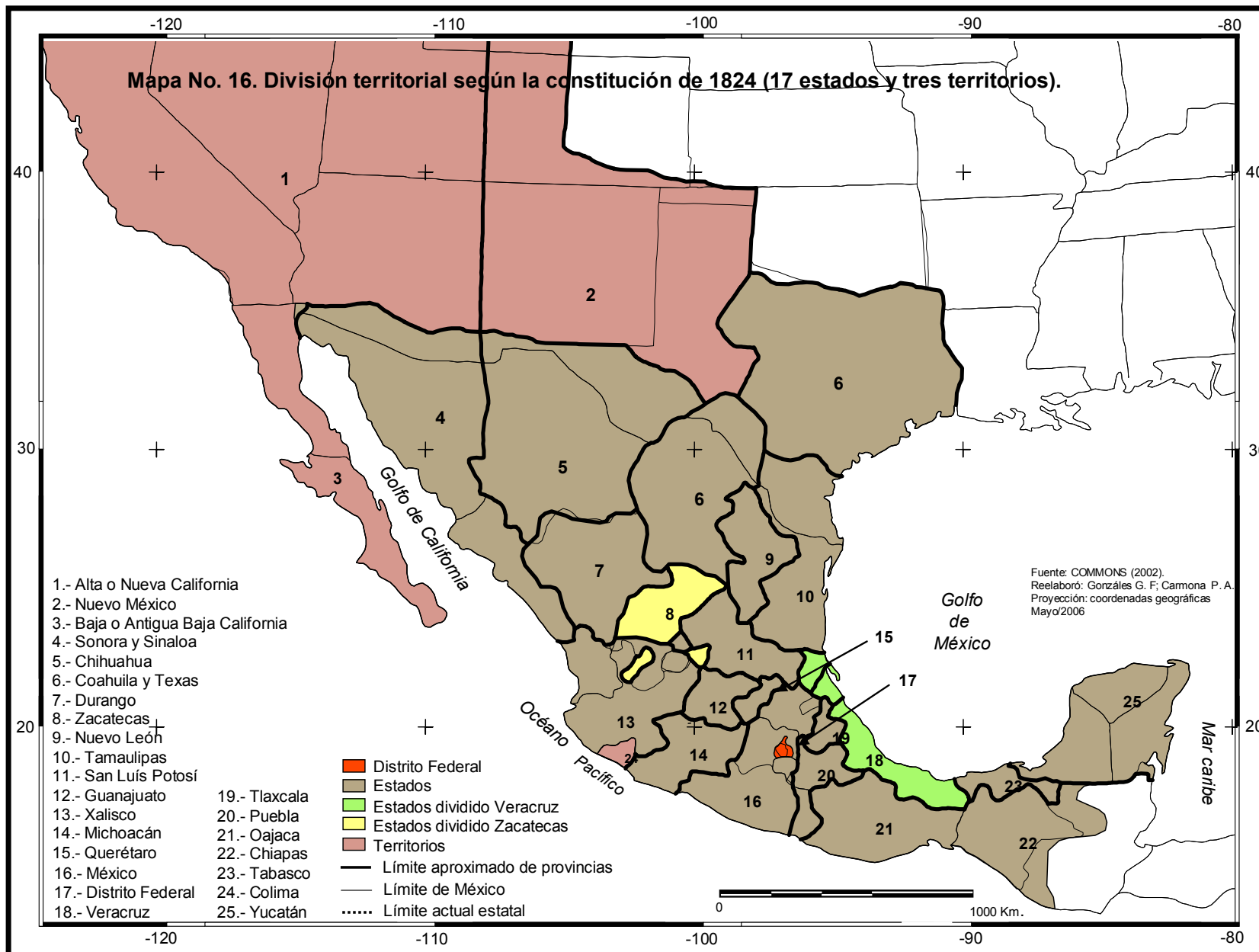
¹⁰¹ Encuentro indígena, campesino y popular, 17 y 18 de septiembre del año 2005, Ayutla de los Libres, Gro.

Se asume así el territorio como algo propio, como la morada de la familia, del clan, del pueblo; de donde se toma el sustento diario, también el lugar que representa simbólicamente las creencias; en donde los ríos, las montañas, los desiertos, la selva, los diferentes tipos de animales y de plantas, adquieren un significado propio y único en el lenguaje que los nombra, son los territorios identitarios.

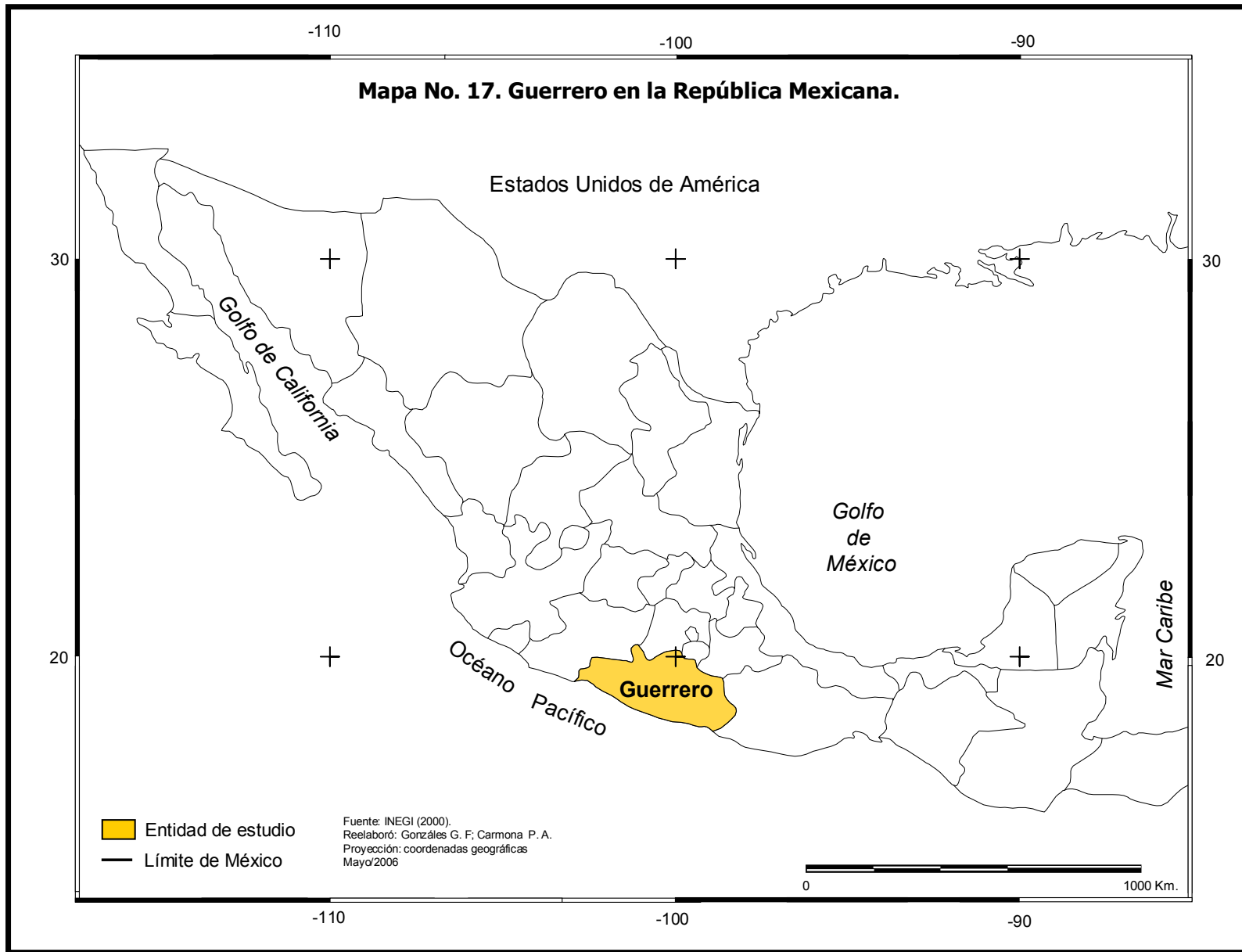
El territorio que actualmente conforma la Nación Mexicana, y en particular el que conforma el estado de Guerrero, ha sido nombrado, delimitado y ordenado de distintas maneras, ya sea desde el punto de vista cultural por grupos humanos, o por proyectos políticos de Estado. Primero, los asentamientos de las diferentes culturas originarias, cuyas fronteras no estaban bien delimitadas, como se mostró en el mapa No. 4. Segundo, la división territorial correspondiente a la época de la colonia, que respondía fundamentalmente a intereses eclesiásticos (obispados, siglo XVI), pero también a intereses de los pueblos que ya existían, quienes reclamaban respeto a sus territorios en donde se encontraban establecidos; a este tipo de organización territorial le siguió posteriormente la que se creó en base a una organización judicial-administrativa (Audiencias, siglo XVII), que poco a poco se fue transformando en administrativa-fiscal (Provincias Internas e Intendencias, siglo XVIII, mapa No. 15.), para concluir en lo que actualmente conocemos como un Estado Federativo (conformado en estados, territorios y un Distrito Federal, siglo XIX (mapa No. 16.), y en estados y un Distrito Federal en el siglo XXI (mapa No. 17.).

Sin embargo, se debe tomar en cuenta que no es que cada una de estas divisiones territoriales fueran sustituyendo de tajo y borrando a las demás, sino que en la realidad, ninguna ha desaparecido totalmente, ya que de alguna forma u otra, las distintas instituciones





Mapa No. 17. Guerrero en la República Mexicana.



que se fueron creando, tatuaron física y culturalmente el territorio, y dieron origen a nuevos tipos de población, lengua, ritos y demás manifestaciones que las nuevas sociedades, al crearse sobre los mismos territorios, fueron instrumentando.

De esta manera, podríamos decir que el territorio no se reduce solamente a una delimitación geográfica o al uso de los recursos naturales y materiales, sino que es, además, un espacio de inscripción de la cultura.

Aquí consideramos al territorio como la delimitación geográfica en donde los distintos procesos socioespaciales conforman una espacialidad determinada y única. Es decir, en donde el espacio adquiere significado. Dicho de otro modo, como organización del espacio, se puede decir que el territorio responde en primera instancia a las necesidades económicas, sociales y políticas de cada sociedad, y bajo este aspecto, su producción está sustentada por las relaciones sociales que lo atraviesan; en una segunda aproximación; el territorio puede servir como marco o área de distribución de instituciones y prácticas culturales espacialmente localizadas, aunque no intrínsecamente ligadas a un determinado espacio; y en una tercera dimensión, el territorio puede ser apropiado subjetivamente como objeto de representación y de apego afectivo y, sobre todo, como símbolo de pertenencia socio-territorial.¹⁰²

El territorio es también objeto de operaciones simbólicas y una especie de pantalla sobre la que los actores sociales (individuales o colectivos) proyectan sus concepciones del mundo. Por eso el territorio puede ser considerado como zona de refugio, como medio de subsistencia, como fuente de recursos, como área geopolíticamente estratégica, como circunscripción político-administrativa, etcétera; pero también como paisaje, como belleza natural, como entorno ecológico privilegiado, como objeto de apego afectivo, como

¹⁰² GIMÉNEZ, Gilberto. *Op. Cit.* pp. 19-52.

tierra natal, como lugar de inscripción de un pasado histórico y de una memoria colectiva y, en fin, como "geosímbolo".¹⁰³

De ahí, el apego al terruño, a la patria, o como dijera Fernando Benítez *-a lo más soy de mis montañas y de mis ríos-*, pues en el transcurso de una vida, como individuo, solamente se puede echar raíces profundas en un pequeño rincón del mundo, y con mayor razón si este territorio identitario es construido históricamente como pueblo o como comunidad. Y es precisamente a través del papel simbólico que de manera colectiva las sociedades le asignan al territorio, lo que le da a éstas, su identidad socio-territorial.

"Nosotros los Na Savi de Zitlaltepec, fuimos los primeros en establecernos en este lugar. No sabemos cual era el nombre original de este lugar ni cuándo llegamos porque se perdió la historia, porque el nombre de Zitlaltepec es de origen Nahuatl que significa Cerro de la Estrella, seguramente impuesto cuando los nahuas dominaron esta región Na Savi. Posteriormente con la llegada de los españoles, toda esta región quedó en manos de la Sra. Juana Hurtado Cortés de Mendoza, a quien se le quita en 1736. Con la llegada de los maestros, empezaron a darles nombres a las diferentes comunidades que ya existían como: ojo de pescado, la parota, llano de la flores, etc.. En 1936 nos convertimos en ejido que es la forma de tenencia de la tierra y de organización que tenemos hasta ahora. Nos gustaría que alguien escribiera nuestra historia, y que ésta fuera la que se enseñe en la escuela para que no se pierda. Ahora con la policía comunitaria, estamos más seguros y protegidos. ¿Cómo no vamos a defender el ejido si es todo lo que tenemos?, pero además, aquí están nuestros orígenes, nuestros antepasados, nuestra historia, todo".¹⁰⁴

En este sentido:

...el hombre significa su hábitat y asigna a sus prácticas el nombre de su cultura...es la cultura la que a través de sus saberes sobre el mundo, imprime su sello en la tierra, en el bosque, en los ríos, en las montañas, en la selva; son saberes que describen y se inscriben en un territorio a través de

¹⁰³ El concepto de geosímbolo se introduce desde la perspectiva de la Geografía Cultural, el cual se define como: *un lugar, un itinerario, una extensión o un accidente geográfico que por razones políticas, religiosas o culturales, revisten a los ojos de ciertos pueblos o grupos sociales una dimensión simbólica que alimenta y conforta su identidad.- Idem.*

¹⁰⁴ **ORTÍZ**, García Brígido, Comisario Ejidal del Ejido de Zitlaltepec, Municipio de Metlatónoc, Gro., 4 y 5 de Marzo de 2005.

*prácticas productivas y luchas sociales; es la cultura la que al significar a la naturaleza con la palabra, la convierte en acto; al nombrarla, se van construyendo territorialidades, de esta manera, imprime sus marcas en la tierra para hacerla tierra cultivada, culturizada. De esta manera, es la cultura la que funda un territorio donde se forja la identidad de los pueblos...*¹⁰⁵

Por lo tanto, al decir que cada individuo o grupo social entiende, lee, nombra y se explica su espacio de acuerdo a su propia percepción, estamos hablando de uno de los aspectos más importantes del ser humano, su cultura. Visto así, no existe un territorio geográfico, otro económico, político, cultural, etc., sino que el territorio es todo a la vez, es un entramado de relaciones de todo tipo, en donde la cultura juega un papel importante, pero además, como recurso escaso, y debido a su finitud intrínseca, constituye un objeto en disputa permanente dentro de las coordenadas del poder.

Cultura.

*Cultura, es información transmisible por vía no genética*¹⁰⁶. El término cultura ha tenido su historia y su desarrollo, cuyos orígenes se remontan a la Grecia de Platón y Aristóteles, y se deriva de la palabra latina *culturam* (Inglés culture; Francés culture; Alemán kultur e Italiano cultura)¹⁰⁷. Este término tiene dos significados fundamentales... *"la formación del hombre, su mejoramiento y perfeccionamiento... y el producto de esta formación, esto es, el modo de vivir y de pensar cultivados, civilizados, pulimentados a los que se suele dar también el nombre de civilización"*¹⁰⁸. Originalmente también el término cultura significaba primordialmente el cultivo o el cuidado

¹⁰⁵ LEFF, Enrique. Prólogo, en *Geo-graftas, movimientos sociales, nuevas territorialidades...Op. Cit.*

¹⁰⁶ WAGENSBERG, Jorge. 2002. *Si la naturaleza es la respuesta, ¿Cuál era la pregunta?* Serie METATEMAS, Tusquets, Editores, S.A. Barcelona España, p. 65.

¹⁰⁷ ABBAGNANO, Nicola. 1961. *Diccionario de Filosofía*, FCE, México.

¹⁰⁸ *Idem*

de algo como las cosechas o los animales¹⁰⁹. En este sentido, la cultura era el producto del cuidado y cultivo del alma, lo cual se llevaba a cabo mediante el cultivo de las buenas artes como eran la poesía, la elocuencia, la filosofía, etc., por lo que la cultura era vista como la realidad más alta que los hombres deberían tratar de conquistar y de encarnar en sí mismos, como la búsqueda de la más alta sabiduría.

A principios del siglo XIX, la palabra "*cultura*", se empezó a usar como sinónimo de "civilización". Este término se usó inicialmente en francés e inglés a fines del siglo XVIII para describir un proceso progresivo de desarrollo humano, esto es, un movimiento hacia el refinamiento y el orden, y un alejamiento de la barbarie y el salvajismo (carácter lineal del progreso). Al traslaparse estos dos términos, se empezaron a usar de manera indistinta para describir un proceso de desarrollo humano, de "cultivarse" o "*civilizarse*"¹¹⁰. De esta manera, el concepto de cultura que emergió a finales del siglo XVIII y comienzos del XIX, formulado principalmente por filósofos e historiadores alemanes, puede describirse como: *el proceso de desarrollar y ennoblecer las facultades humanas, proceso que se facilita por la asimilación de obras eruditas y artísticas relacionadas con el carácter progresista de la era moderna.*¹¹¹

Este concepto de cultura, sufrió cambios notables durante el siglo XIX y XX, principalmente debido a la Antropología, al grado de que no sólo se tiene una diversidad de acepciones sobre el término, sino que además, se ve cultura por todas partes: la cultura de la pobreza, cultura política, cultura democrática, cultura del no-pago, cultura de la

¹⁰⁹ THOMSON, B. John. 2002. *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. UAM-X, México, pp. 183-229.

¹¹⁰ *Idem.*

¹¹¹ *Idem.*

muerte, cultura del automóvil, cultura de los derechos humanos, cultura del narcotráfico, como si la cultura fuera compartimentos estancos que están fuera de los sujetos sociales, y que cada cual los incorpora a su biografía personal como si fuera mercancía que se compra al gusto del cliente. Así mismo, ante el creciente uso y abuso del término cultura, se ha pretendido explicar cualquier fenómeno social recurriendo a ella como un todo abarcador siendo esto precisamente uno de sus principales riesgos.

En este sentido, a continuación vamos a hacer un recuento de las distintas definiciones que sobre el término cultura diferentes autores han planteado, y concluir precisamente desde el enfoque de la geografía cultural, para asumir una postura al respecto que nos permita explicarnos un poco nuestro objeto de estudio.

Podemos plantear la siguiente pregunta ¿Qué entendemos por cultura? Dice Tomlinson que cultura puede entenderse como: *el orden de vida en que los seres humanos conferimos significados a través de la representación simbólica.*¹¹² Esto es, las diferentes formas en que le damos un sentido a nuestra vida, individual y colectivamente al comunicarnos unos con otros. Por otro lado, Thomson plantea que cultura es: *el estudio de las formas simbólicas –es decir, las acciones, los objetos y las expresiones significativas de diversos tipos- en relación con los contextos y procesos históricamente específicos y estructurados socialmente en los cuales, y por medio de los cuales, se producen, transmiten y reciben tales formas simbólicas.*¹¹³ Pero si como dice el antropólogo Clifford Geertz, la cultura es:

...la red de significados que tejemos sobre nosotros mismos, por lo que los medios de comunicación –lenguaje, arte, música, danza, escritura, cine, grabaciones, software- son

¹¹² TOMLINSON, John. 1999. *Globalización y cultura*, Oxford, University Press México, S. A. de C. V. p. 29.

¹¹³ THOMSON, B. John. *Op. Cit.* p. 203.

*las herramientas que nosotros, como seres humanos, usamos para interpretar, reproducir, mantener y transformar dichas redes de significados;*¹¹⁴

entonces, la comunicación constituye la esencia de la cultura y, en realidad, de la vida misma; es decir, la cultura comunica, por lo que las comunidades existen porque se comparten significados y formas comunes de significación. Así, el teórico de los medios de comunicación Lee Thayer dice que: *ser humano es estar en comunicación dentro de alguna cultura humana y estar en una cultura humana es ver y conocer el mundo –para comunicarse- de forma que a diario se reproduzca esa cultura en particular.*¹¹⁵

Por su parte Luis Villoro nos dice que:

*...una cultura no es un objeto entre otros, sino un conjunto de relaciones posibles entre ciertos sujetos y su mundo circundante. Está constituida por creencias comunes a una colectividad de hombres y mujeres; valoraciones compartidas por ellos, formas de vida semejantes; comportamientos, costumbres y reglas de conducta parecidos...esas disposiciones dan lugar a un mundo propio constituido por una red de objetos (artefactos, obras de consumo o de disfrute), de estructuras de relación conforme a reglas (instituciones, rituales, juegos), animados por un sistema significativo común (lengua, mito, formas artísticas).*¹¹⁶

Bonfil Batalla aborda el concepto de cultura a partir de cuatro elementos culturales:

...por elementos culturales se entienden los recursos de una cultura que resulta poner en juego para formular y realizar un propósito social. Pueden distinguirse, al menos, las siguientes clases de elementos culturales: a) materiales, tanto los naturales como los que han sido transformados por el trabajo humano; b) de organización, que son las relaciones sociales sistematizadas a través de las cuales, se realiza la participación; se incluyen la magnitud y las condiciones demográficas; c) de conocimiento, es decir, las experiencias asimiladas y sistematizadas y las capacidades recreativas; d) simbólicas: códigos de comunicación y

¹¹⁴ RIFKIN, Jeremy. 2000. *La era del acceso. La revolución de la nueva economía*. Paidós, España, p. 188.

¹¹⁵ THAYER, Lee. 1987 *On communication: Essays in Understanding*, Norwood, NJ, Ablex, p. 45.

¹¹⁶ VILLORO, Luis. *Op. Cit.* p. 110.

*representación, signos y símbolos; e) emotivos: sentimientos, valores y motivaciones compartidos; la subjetividad como recurso.*¹¹⁷

Así mismo, Gilberto Giménez plantea que:

*...la cultura es el conjunto de signos, símbolos, representaciones, modelos, actitudes, valores, etcétera, inherentes a la vida social. Distinguiendo tres dimensiones analíticas; a) La cultura como comunicación, es decir, como conjunto de sistemas de símbolos, signos, emblemas y señales, entre los que se incluyen además de la lengua, el hábitat, la alimentación, el vestido, etcétera; b) La cultura como stock de conocimiento, no sólo la ciencia, sino también otros modos de conocimiento como las creencias, la intuición, la contemplación y el conocimiento práctico del sentido común; y c) La cultura como visión del mundo, donde se incluyen las religiones, las filosofías, las ideologías y, en general, toda reflexión sobre totalidades que implican un sistema de valores y por lo mismo, dan sentido a la acción y permiten interpretar el mundo.*¹¹⁸

Y finalmente, Will Kymlicka plantea el término cultura:

*...como sinónimo de "nación" o "pueblo"; es decir, como una comunidad intergeneracional, más o menos completa institucionalmente, que ocupa un territorio o una patria determinada y comparte un lenguaje y una historia específica.*¹¹⁹

En este sentido, retomando las diferentes acepciones que los distintos autores plantean, asumimos que:

La cultura es una red de significados y símbolos, a través de los cuales los miembros de un grupo poblacional, pueblo o nación ven, están, nombran y transforman su mundo, en un contexto y momento histórico específico. En este sentido la cultura no es algo estático e inmutable, sino un proceso en continuo tránsito, la cual se desarrolla entre fronteras que cambian continuamente entre lo que incorporo y lo que desecho, todo esto en conflicto y litigio constante con uno mismo y con el Otro, desde una matriz cultural que me da marca y desde donde me posesiono en el mundo, ese mundo creado socioterritorialmente.

¹¹⁷ BONFIL, Batalla Guillermo. 1991. *Pensar nuestra cultura*, Alianza Editorial. México, p.50.

¹¹⁸ GIMÉNEZ, Gilberto. *Op. Cit.* pp. 19-52.

¹¹⁹ KYMLICKA, Will. 1995. *Ciudadanía multicultural*, Paidós, Buenos Aires, Argentina, p. 36.

En esta definición, dejamos patente la importancia que juega el espacio, el territorio y el tiempo en la acción y transformación humana, elementos que le dan a la cultura un momento histórico de coordenadas único. En síntesis, la cultura es la casa colectiva que se construyen los pueblos para llevar a cabo su vida.

Si asumimos así la cultura, entonces debemos considerar que ésta no es algo que esté aislada del espacio, del territorio y de los fenómenos sociales, o que éstos se comporten como piezas de un rompecabezas, sino que por el contrario, constituyen un entramado en donde el tejido lo conforma precisamente la cultura.

Finalmente, si asumimos que la geografía es el estudio del espacio, y el espacio se concretiza en el territorio, el cual está nombrado y simbolizado culturalmente, entonces tiene sentido hablar de la geografía cultural como una forma de estudiar el espacio y que consiste precisamente en ponerse en los pies del otro, pues no hay otra forma de aprehender la cultura del Otro, del diferente. Planteado así el concepto de espacio, territorio y cultura ¿Cómo abordar ahora el acto educativo que tenga precisamente como punto de partida estos elementos? ¿Cómo abordar ahora el conocimiento? Este aspecto se abordará en el siguiente capítulo.



Foto No. 7. Sosteniendo el mundo con los pies.
Acatlán, Mpio. de Chilapa, de Álvarez, Guerrero,
Esperanza Ignacio, mayo, 2006.

Capítulo IV

Los desafíos de la interculturalidad frente a la globalización

Con las nuevas formas de producción de bienes a nivel mundial, y la creación de mercados que involucran a países enteros, y todo el contexto que se ha ido creando alrededor de este fenómeno al que se le dado por llamar globalización, hizo que el modelo de Estado-nación viera trastocadas las bases bajo las cuales se estructuró: instituciones nacionales, soberanía, fronteras cerradas, industria nacional, mercados cautivos, una sola cultura, una sola lengua, un solo modelo educativo nacional. Ahora, hay menos empleos, están disminuyendo las garantías laborales, y el capitalismo industrial que creció bajo el paraguas del Estado-nación, se convirtió en capitalismo mundial pero sin trabajo y los mercados nacionales que generaban empleos, se convirtieron en mercados de capital.

En este nuevo escenario, entre un Estado-nación que ha perdido muchas de sus atribuciones; entre ellas, el mantener ocultas y negadas las diferentes culturas, y que paradójicamente, es la

globalización la que puso a discusión sus derechos fundamentales: educación propia, autonomía, respeto a su cultura y a sus formas de organización, entre otras, que ha sido desbordado por el contexto mundial, o que simplemente cumplió con su papel en un momento y contexto histórico del desarrollo de la humanidad, y una globalización desenfrenada que se instala sin permiso en todos los ámbitos, surge precisamente la interculturalidad como una nueva forma de convivencia. Considerando estos dos aspectos, globalización e interculturalidad, vamos a desarrollar el presente capítulo.

La modernidad en crisis.

Dice Anthony Giddens que la noción de modernidad se refiere a los modos de vida u organización social que aparecieron hacia el siglo XVII en Europa y cuya influencia, posteriormente, los ha convertido en más o menos mundiales.¹²⁰ Por otro lado, Alain Touraine plantea que la modernidad no es más que la difusión de los productos de la actividad *racional, científica, tecnológica y administrativa*,¹²¹ es decir, es el triunfo de la razón. En este sentido, sin meternos a una discusión sobre si la modernidad está en crisis, si estamos entrando a una posmodernidad o si estamos entrando a una modernidad en pleno, vamos a hablar de algunas de las características que permearon las relaciones sociales en los dos últimos siglos y su estado actual.

En este sentido, una de las invenciones de la modernidad y de occidente fueron precisamente los Estados-nación –a cada nación un Estado soberano, para cada estado una nación unificada-, y sobre

¹²⁰ GIDDENS, Anthony. 1993. *Consecuencias de la modernidad*, Alianza Editorial, Madrid, España, p. 15.

¹²¹ TOURAINE, Alain. 1994. *Crítica de la modernidad*, Fondo de Cultura Económica, México, p. 17.

estos conceptos, se reconfiguraría la geopolítica del mundo durante los siglos XVIII y XIX principalmente.

Este Estado-nación así concebido, ha sido herido en sus entrañas y está casi moribundo. La pertinencia de cada uno de los aspectos sobre los cuales se fundó; como fue el planteamiento de que a cada Estado corresponde una sola lengua y una sola cultura, cuestión que enfrentó, o al menos mantuvo sojuzgados a los distintos pueblos con los que se compartía el mismo territorio, está a discusión; la industria nacional como fuente de progreso; el modelo educativo nacional como la vía para legitimar el Estado-nación y la formación de una nueva sociedad -la nacional-; la soberanía territorial y política a base de mantener las fronteras custodiadas y un aparato político en manos del Estado; la participación del Estado en prácticamente todos los aspectos de la vida nacional; los mercados internos cautivos para la producción nacional y el control de todos los órganos de participación colectiva como los sindicatos, hasta el control educativo. Hoy, estos aspectos que caracterizaron al Estado nación están en crisis, en retroceso o reconfigurándose bajo nuevas reglas del juego.

Por otro lado, la idea de progreso y desarrollo como una visión lineal prácticamente ha llegado a su fin. Si entendemos el progreso y el desarrollo como el bienestar social basado en la producción tecnológica, el pleno empleo, la educación como forma de ingresar al mercado de trabajo, de escalar socialmente y de mejores prestaciones sociales, entonces dicha idea de progreso y desarrollo prácticamente están agotadas. Así mismo, el modelo de producción ha sido modificado sustancialmente por las nuevas tecnologías que requieren cada vez de menos mano de obra y mayor especialización, con una producción que rebasa las fronteras nacionales y que requiere de grandes mercados. Y al reducirse las distancias por los diferentes

medios de comunicación, al sustituirse las materias primas por otras sintéticas y las ciudades industriales por corredores industriales transfronterizos en donde las maquiladoras han sustituido a las fábricas, hicieron que de pronto los parámetros bajo los cuales regíamos nuestras vidas se esfumaran y entraran en crisis, pero además, paradójicamente, la propia tecnología dejó de ser fuente de desarrollo y bienestar, por su impacto en el medio ambiente.¹²²

En este sentido, el progreso y el desarrollo no pueden estar basados en una producción per se y por lo tanto, en el consumo masivo y verse de una forma lineal, pues esto lleva a un mayor consumo de energía, y al hacerse el mundo finito, en donde la contaminación traspasa fronteras y las fuentes de energía se agotan, estamos llegando al límite del equilibrio ecológico, es decir, es el impacto ambiental lo que está poniendo en la mesa de discusión la pertinencia de desarrollo y progreso como lo concebíamos hasta ahora. Y a diferencia del pasado, ya no hay a donde ir, pues prácticamente todo el mundo está poblado, está ocupado.

Entonces, el haber llegado a un punto crítico una forma de concebir el progreso, el desarrollo y el bienestar social en que las certezas eran la constante, y emerger otra en la que se excluye a la mayoría para que pueda ser viable, en donde la incertidumbre y el cambio son lo que priva, es necesario replantearse qué se va a entender ahora por desarrollo, y que sea el eje sobre el cual se estructuren las nuevas relaciones sociales, desde la educación hasta la producción.

En este sentido, el modelo educativo nacional, principal instrumento del Estado-nación, también se agotó, y se puede decir que la forma

¹²² Si bien es cierto que el desarrollo de la ciencia y la tecnología puede no tener fin, ya no se puede pensar que la relación tecnología y bienestar es lineal, es decir, que a mayor uso tecnológico, mayor bienestar, pues esto incrementa el consumo de energía que impacta el medio ambiente. Entonces, el límite al uso y abuso de la tecnología, lo está poniendo el medio ambiente, el equilibrio ecológico, la sobrevivencia humana.

en que se aborda el conocimiento también. El modelo educativo nacional, en su afán de homogenizar a la población, hizo creer que el problema de la población indígena era precisamente por ser diferente, por hablar otra lengua que no era el español, tener otra cultura, otras costumbres, por lo que había que cambiarlas a través de la educación para así incorporar a dicha población al progreso y desarrollo.

De esta manera, el modelo educativo nacional creado desde una sola visión de mundo, y por lo tanto para una población muy específica y que era la que ostenta el poder, convirtió en problema todo aquello que no encajaba en dicho modelo educativo: desde la forma de abordar el conocimiento, la cultura, hasta la historia. Todo respondía a una mirada del mundo. Así, este modelo educativo nacional, al que se tuvieron que someter por la fuerza y sin tener otra opción las distintas poblaciones indígenas, fue eliminando una a una las particularidades que no encajaban, principalmente la lengua y la cosmovisión de mundo. En este sentido, el problema no era la diversidad cultural, más bien el problema fue y sigue siendo el modelo educativo incapaz de responder a las distintas especificidades de los pueblos indígenas.

Aunado a lo anterior, está la preparación del profesor el cual se formó y lo sigue haciendo en instituciones que responden al Estado-nación, o que no han podido sacudirse los intereses de éste como son las Escuelas Normales, pues en ellas, se acalló la diversidad cultural y las distintas lenguas, se institucionalizó una versión de la historia; la oficial; una visión del conocimiento basada en la razón occidental, y los profesores así instruidos, fueron modificando una a una las características culturales de los niños, principalmente los de origen indígena, como muy bien lo expresa el siguiente testimonio:

"Soy náhua de Zitlala, Gro. Ingresé a la primaria a la edad de ocho años, sin saber hablar ni entender nada de español. Mi maestro era mestizo y solamente hablaba el español, así que mi instrucción primaria fue fundamentalmente de castellanización. Para mi, fue traumante, pues la escuela la debía vivir de manera diferente a como yo vivía en mi casa, con mi familia y en mi comunidad, fue un choque del que después de cuatro décadas, no me he podido reponer. El profesor me prohibió hablar mi lengua materna, nuestra forma de vestirnos, nos enseñaba cosas que no entendíamos, a hablar, leer y escribir en español, todo esto mediante los golpes y el castigo. Cuando salía de la escuela, como que sentía que recuperaba mi libertad. Tal vez por esto, muchos niños y niñas de mi comunidad, preferían no asistir a la escuela. Este trauma que me generó la escuela, fue tan grande, que me ha costado mucho trabajo superarlo, y pensar que ahora, con maestros bilingües, prácticamente se sigue haciendo lo mismo, por falta de una buena preparación de nosotros los profesores, por falta de un plan de estudios acorde a las necesidades de los pueblos indígenas, de libros escritos en nuestra lengua materna. En fin, creo que apenas estamos tomando nuestro destino en nuestras propias manos."¹²³

Por otro lado, la forma lineal en que se empezó a abordar el conocimiento: acumulado, acabado, estructurado y sistematizado que se iba construyendo y generando en cada una de las áreas, permeó los diferentes niveles educativos como sinónimo de cientificidad, institucionalizándose como la única opción de verdad en la educación y encarcelando el pensamiento, a tal grado de que las diferentes realidades culturales fueron desplazadas de la escuela, y todo aquello que no encajaba en esta visión de conocimiento monocultural - principalmente la realidad-, simplemente no era tomado en cuenta y mucho menos si no estaba escrito, pues tanto el poder como el conocimiento debía expresarse a través de la palabra escrita.¹²⁴

¹²³ TOMATZÍN, Tepec Adelina. Maestra de preescolar bilingüe, Zitlala, Guerrero. Octubre del 2005.

¹²⁴ Los seguidores de la ilustración se dieron cuenta muy pronto de que el llamado imperio de la razón acabaría por erradicar cualquier vestigio de irracionalidad humana. Fue el motivo que les condujo a una furiosa desazón catalogadora. Intentaron reseñar todo, contabilizar costumbres, paisajes, técnicas antiguas y lenguas minoritarias. Se estaba imponiendo el imperio de la técnica, y sólo la palabra escrita era expresión de esa técnica en un estadio superior.- INIESTA, Ferrán. 1992. *El planeta negro: aproximación histórica a las culturas africanas*, COFAS, Madrid, España, p.54.

Ahora que la producción de conocimiento es en cantidades inimaginables,¹²⁵ la forma de cómo abordarlo en la escuela ha hecho crisis, por lo que se requiere de un nuevo enfoque, en donde la cultura y el territorio sean creados y recreados en la escuela, para que el conocimiento así generado, no sólo tenga sentido, sino que además, desarrolle las potencialidades de los sujetos.

Con base en lo anterior, es pertinente plantearse la siguiente interrogante ¿Qué es lo que ha puesto en crisis al Estado-nación y a sus instituciones?

El fantasma de la globalización.

Dos hechos bastante significativos que marcaron el rumbo del país, despidieron el siglo XX: la firma de un Tratado de Libre Comercio (TLC) entre EE.UU, Canadá y México, y el levantamiento Indígena-Zapatista en Chiapas. Ambos estrenados el mismo día primero de enero de 1994, pero con objetivos radicalmente distintos, el primero abría las fronteras de los tres países a sus productos, y el segundo, reivindicaba los más elementales derechos de los indígenas y de los mexicanos: respeto a la diversidad cultural, su derecho al trabajo, a su autodeterminación, la tierra, el techo, la alimentación, salud, educación, democracia, justicia, y principalmente, a ser escuchados.

Con la firma del TLC, se profundizó la crisis económica arrastrada por décadas anteriores, y el siglo XXI nos despertó convertidos en un país con más de sesenta millones de pobres y en un mercado de más de

¹²⁵ “La producción mundial de artículos científicos, a partir de 1900 hasta el año 2000, presenta una curva exponencial. Si en el año de 1900 la producción de artículos fue de 9000 aproximadamente, para el año 2000, la producción fue de 900 000, y no hay indicios de que el desarrollo científico y tecnológico se vaya a frenar y a detenerse en el futuro próximo. Si se fueran poniendo en fila los libros publicados, nos tendríamos que desplazar a ciento cincuenta kilómetros por hora para mantenernos al frente de la hilera”.- **HAWKING**, Stephen. 2001. *El universo en una cáscara de nuez*, Editorial Crítica Planeta, Barcelona, España, p. 158.

cien millones para las transnacionales; con una huelga de más de un año en la universidad más grande de Latinoamérica, la UNAM; con el cambio de partido en el poder y con una marcha de indígenas-zapatistas que hizo realidad la toma del zócalo de la ciudad de México sin disparar un solo tiro. Estos dos hechos, son un ejemplo del mismo fenómeno: la globalización ¿Por qué afirmo esto?

Tomlinson citando a McGrew, dice que:

*"La globalización se caracteriza por una conectividad a nivel mundial cada vez más compleja, en donde las mercancías, el capital, las personas, el conocimiento, las imágenes, la delincuencia, los contaminantes, las drogas, las modas y las creencias, cruzan fácilmente las fronteras territoriales."*¹²⁶

Sin embargo, no solamente se trata de los aspectos que cruzan las fronteras debido a la conectividad, sino lo que esta conectividad ha producido al interior de los Estados-nación. En este sentido, el hecho de que el mundo se conecte cada vez más, permite que los ojos del mundo estén en todo el mundo, es decir, los Estados-nación dejaron de ser ajenos a la opinión mundial y tuvieron que someterse al escrutinio de los medios informativos externos, y es precisamente bajo este nuevo escenario, que los diferentes pueblos indígenas pasan a la palestra nacional y mundial reivindicando sus derechos fundamentales. De no haber sido por esta conectividad a nivel nacional y mundial, de nueva cuenta como en el pasado, cualquier brote de inconformidad hubiera sido borrado violentamente bajo el discurso de la seguridad y el Estado de derecho.

Otro aspecto positivo del fenómeno de la globalización hacia los pueblos indígenas, son los tratados internacionales, los cuales al ser firmados por los Estados nacionales, se convirtieron en Ley y pasaron a ser de observancia obligatoria, por ejemplo, el Convenio 169 de la

¹²⁶ TOMLINSON, John. *Op. Cit.* p. 2.

Organización Internacional del Trabajo (OIT), el cual establece en Artículo séptimo: Los pueblos interesados deberán tener el derecho de decidir sus propias prioridades en lo que atañe al proceso de desarrollo, en la medida en que éste afecte a sus vidas, creencias, instituciones y bienestar espiritual y a las tierras que ocupan o utilizan de alguna manera, y de controlar en la medida de lo posible, su propio desarrollo económico, social y cultural. Y con respecto a la educación, establece en su Artículo 27 que: los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales económicas y culturales.¹²⁷

Este acuerdo ha servido de paraguas a los diferentes pueblos para evitar el abuso hecho por el Estado, ya sea en materia educativa, de impartición de justicia o de expropiaciones de tierras.

Paradójicamente entonces, la globalización con su pretendida homogenización del mundo, al modificar las bases de los Estados nacionales, sacó a flote la diversidad cultural que éstos habían mantenido oculta y negada, y al hacerse visible, reclaman sus derechos, y lo más importante, su autonomía y autodeterminación.

¹²⁷ En septuagésima sexta reunión de la Organización Internacional del Trabajo, celebrada el 7 de junio de 1989 en Ginebra Suiza, se aprueba el texto del Convenio 169, en el que se enfatiza el respeto a los valores culturales, formas de vida y de organización de los pueblos indígenas. Un año después, el Convenio entró en vigor, y México fue el segundo país que lo ratificó, por lo que pasó a ser una norma de observancia obligatoria, lo cual obligó al gobierno mexicano a reformar la Constitución, y el 28 de enero de 1992 se publicó en el Diario Oficial de la Federación la reforma al Artículo Cuarto Constitucional, quedando de la siguiente manera: La nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social, y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado. En los juicios y procedimientos agrarios en que aquellos sean parte, se tomarán en cuenta sus prácticas y costumbres jurídicas en los términos que establezca la ley.

Al respecto, en Guerrero, se pueden mencionar tres casos importantes: Por ejemplo, 1) amparándose en dicho acuerdo, los pueblos del Alto Balsas evitaron en 1990 la construcción de la presa de San Juan Tetelcingo en el alto Balsas, la cual inundaría 22 comunidades donde habitan aproximadamente 56 000 nahuas; 2) la creación en octubre de 1995 de la Policía Comunitaria en donde participan cerca de 60 comunidades pertenecientes a los municipios de San Luis Acatlán, Malinaltepec, y Metlatónoc; 3) la oposición que mantienen actualmente los comuneros de Cacahuatepec a que se construya la presa La Parota y 3) en materia educativa está la solicitud de creación de la Universidad Indígena.

De esta manera, la globalización puso en crisis el control que los Estados-nación tenían sobre los pueblos originarios y permitió la reivindicación de sus derechos. La movilidad y conectividad, muy características de la globalización, han traído consigo que la relación entre culturas sea más intensa y cara a cara, es decir, se está dando mayor proximidad espacial del mundo, en donde el otro, el diferente, ya no está recluido en un territorio geográfico, sino que ahora está frente a mí, su presencia ya no es algo lejana, es una realidad y por lo mismo, los supuestos bajo los cuales se explicaba uno el mundo se están reconfigurando. Esta proximidad ha hecho que en términos culturales, se vuelvan los ojos al origen y a las identidades. En este sentido, el problema es cómo convivir en medio de una diversidad cultural, en donde los espacios geográficos dejaron de ser –nunca lo fueron de manera contundente-, las fronteras rígidas e insalvables.¹²⁸

¹²⁸ Como ejemplo, podemos poner al ejido de Zitlattepec, perteneciente al Municipio de Metlatónoc, Gro., localizado en la parte más escabrosa de la Montaña Alta de Guerrero, con población Na Savi. Para ellos, ir a trabajar a Estados Unidos, principalmente a Chicago, es de lo más común y cotidiano, van y regresan sin ninguna dificultad, en donde la referencia al país vecino es parte de su vida cotidiana. Uno encuentra por ejemplo en los altares de las casas, de que junto a la Virgen de Guadalupe, está la fotografía tomada en alguna ciudad norteamericana y el símbolo que los mueve: un dólar.- Visita a la comunidad de Zitlattepec, Mpio. de Metlatónoc, Gro., 4 y 5 de marzo del año 2005.

Entonces, si la propia globalización genera que la relación entre culturas sea más intensa, es innegable que ahora debemos plantear como algo emergente, el problema que trae consigo la relación entre éstas.

La interculturalidad y el mundo que viene.

El concepto de interculturalidad se va a abordar partiendo del contexto del estado de Guerrero, y a partir de ahí su relación principalmente con la educación.

En este sentido, se problematiza sobre el término interculturalidad, y lo que se va a entender como tal, así como la relación entre ésta y la educación. A partir de ahí, delinear una propuesta educativa para los pueblos originarios en Guerrero, en donde la interculturalidad sea el marco filosófico, y el concepto de territorio y cultura como los ejes estructuradores.

El contacto entre culturas es una característica no sólo a nivel local del estado de Guerrero o del país, sino a nivel mundial y durante toda la existencia humana, salvo que ahora se está dando con mayor intensidad y de manera más diversa, por lo que los conflictos y contradicciones generados por este hecho son cada vez más complejos. Por ejemplo, en el estado de Guerrero, el contacto entre las cuatro culturas indígenas, la afro mestiza y la mestiza, se da en todos los niveles, siendo el intercambio comercial y en la educación en donde se da con mayor intensidad. Por ejemplo, los mercados de Chilapa, Tlapa, San Luis Acatlán, Ayutla y otros en menor escala, son lugares de concentración donde intercambian productos las cinco culturas. En el aspecto educativo, principalmente en las cabeceras

municipales, los salones de clase se convierten en lugares de confluencia cultural.

A últimas fechas, las grandes ciudades como Chilpancingo, Acapulco, Zihuatanejo, Iguala y Taxco, se están convirtiendo también en lugares de residencia permanente de la población indígena migrante, generando y acentuando con ello diferentes tensiones culturales. Sin embargo, este contacto entre culturas en diferentes espacios, hasta hoy se ha dado en una relación total de asimetría, de preponderancia de la cultura mestiza hacia las otras: la lengua, la impartición de justicia, la educación, los parámetros bajo los cuales se da el comercio, la práctica religiosa, el conocimiento y las lógicas de poder, son todas desde la mirada mestiza.

Pero por otro lado, en la parte de la Montaña, en donde los pueblos indígenas están establecidos en un territorio propio, las distintas comunidades que pertenecen principalmente a la cultura Tu'un Savi, Nn'anncue ñomndaa y Me'phaa, y que por su cercanía geográfica comparten el comercio, la escuela, su problemática política, su pobreza, sus conflictos internos y otros aspectos, sin intromisión plena de la cultura mestiza, la relación entre ellas es más horizontal, esto es, sin una subordinación o sometimiento a una de ellas.¹²⁹ Esto se debe probablemente a que comparten no sólo la misma problemática, sino una misma matriz cultural y se encuentran en las mismas condiciones de poder o de subordinación a la cultura mestiza.

¹²⁹ Hay otras formas de preponderancia cultural que no tiene que ver con el sometimiento, sino más bien, se debe al papel que el hombre (varón) juega dentro de las comunidades y en la familia. Por ejemplo, dentro de los matrimonios entre diferentes culturas indígenas y que es un fenómeno en gran escala, principalmente en la ciudad de Tlapa, muy rara vez se encuentra que los hijos de estos matrimonios hablen las dos lenguas correspondientes a cada uno de los padres, más bien lo que es casi una constante, es que los hijos desarrollen como lengua materna la lengua del padre y posteriormente la lengua franca que es el español. Sin embargo, en los matrimonios entre indígenas y mestizos, predomina el español como lengua materna, sin importar que el mestizo sea la madre o el padre. Esto último sí es un fenómeno de sometimiento cultural.

Pero la relación entre culturas, va más allá del simple contacto entre ellas, del hecho de compartir espacios o de encontrarse cara a cara. La relación entre culturas es el cruce de las fronteras culturales, que se alargan, encogen o se transforman de acuerdo a la movilidad de sus miembros y de relacionarse con otras culturas, y este cruce y relación, nos enfrenta con el Otro, con el diferente, con el que no es como Yo, poniendo en juego nuestro mundo conocido, nuestras verdades, nuestros parámetros bajo los cuales nos explicamos el mundo: cosmovisión, procesos cognitivos, lengua, patrones de comportamiento, estructuras sociales, recursos motivacionales y la influencia de los medios.¹³⁰ En este sentido, la relación entre culturas es poner frente a frente dichos parámetros, en donde el entendimiento estará en función de qué tan grande sea la distancia cultural, medida en base a qué tan diferentes son las dimensiones antes citadas y la forma del diálogo que se establezca, por lo que a mayor diferencia, mayor será el impacto para el entendimiento entre culturas –esta distancia cultural, lleva muchas veces a un enfrentamiento de conflicto y de eliminación del Otro-.¹³¹

En este sentido, relacionarnos con otra cultura nos lleva más allá del mundo conocido, nos abre horizontes insospechados y nos plantea una serie de interrogantes. En Guerrero, esta relación entre las diferentes culturas, principalmente entre la cultura mestiza y las indígenas incluyendo la afroestiza, se ha dado de manera conflictiva, asimilacionista, segregacionista, integracionista, de mestizaje o definitivamente excluyente, en donde la primera mantiene sojuzgadas a las demás.

¹³⁰ VALLESCAR, Palanca Diana. 2002. “La cultura: consideraciones para el Encuentro Intercultural”, en, *El discurso intercultural, prolegómenos a una filosofía intercultural*, Editorial Biblioteca Nueva, S. L., Madrid, España, pp. 141-160.

¹³¹ La distancia cultural entre el europeo y los pueblos de América era de tal magnitud, que el encuentro entre estas dos culturas prácticamente terminó con la eliminación de uno de ellos y del sometimiento de los sobrevivientes.

Pero por otro lado, si el multiculturalismo es un hecho irreversible de nuestras sociedades, y el contacto y la relación entre las diferentes culturas es una práctica que no puede ser controlada, suplida, implementada ni evitada por el aparato jurídico-político del Estado, sino que es una práctica tan antigua como las mismas sociedades, y por lo mismo, las características actuales de toda cultura son producto precisamente por el contacto y relación con otras, lo que interesa ahora es problematizar y teorizar sobre esta intersección de culturas, sobre este cruce de fronteras culturales, y tratar de explicar las propias dinámicas que ahí se generan. Esto es, pensar esta nueva realidad y todo lo que ello implica.

Para explicar un poco más la relación entre culturas, ejemplifiquémoslo de acuerdo al diagrama No. 2, en donde la cultura "A" es roja y la cultura "B" es verde.

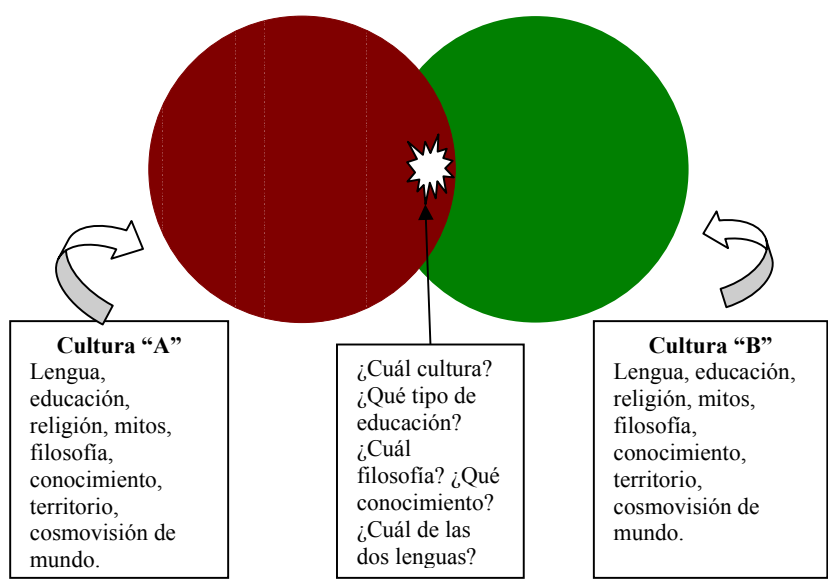
Al relacionarse ambas culturas, o entrecruzarse sus fronteras, nos da como resultado una nueva realidad que no corresponde a una sola sino a las dos –no es ni roja ni verde-, entonces, para poder explicar y construir esta nueva realidad sin llegar al enfrentamiento o eliminación del Otro, se requiere del diálogo y de una postura de respeto recíproco, primero, para que se pueda dar la convivencia, y segundo, para que se pueda construir esa nueva realidad desde la mirada de dos o más culturas diferentes.

No se trata aquí de un proceso de etnogénesis en donde cada cultura modifica y reinventa su identidad étnica para adaptarse a las diferentes relaciones interétnicas en que participa, utilizando elementos culturales propios y de las otras culturas con las que se relaciona,¹³² no, ahora se trata de que parte de esa identidad sea común, es decir, como una nueva realidad, se deben crear nuevas

¹³² NAVARRETE, Federico. *Op. Cit.* p. 35.

formas de ver, de estar y de hacer ese nuevo mundo, de ese mundo que ahora pertenece a ambas culturas, y por lo tanto, las distintas dimensiones bajo las cuales se debe explicar dicha realidad no necesariamente deben corresponder a una de ellas, sino más bien, enriquecidas por ambas para explicar una tercera, pero para lograr esto, se requiere una condición previa, de una postura filosófica que tenga como valores fundamentales: el diálogo, la tolerancia y el respeto a la diferencia.

Diagrama No. 2. Representación esquemática de la intersección de dos culturas



Por otro lado, ¿Cuál debe ser el lenguaje a utilizar para construir esta nueva realidad? ¿El mío, el del Otro o ambos? Por método, simplemente no puede dialogar un mestizo y un me' phaa en un lenguaje solamente en español o solamente en me' phaa,¹³³ por lo que es necesario que cada participante haya aprendido el lenguaje del

¹³³ Hasta hoy, el diálogo entre las diferentes culturas en el estado de Guerrero, ha sido totalmente asimétrica, en donde la cultura mestiza es la que impone sus parámetros al momento de relacionarse con las demás.

Otro, pues sólo así se podrá comprender el mundo que cada lenguaje describe y construir uno nuevo. Este es el gran reto del presente siglo, en el que la relación entre culturas será cada vez más densa y compleja.¹³⁴

En este sentido, la intersección entre culturas se convierte en un nuevo objeto de estudio, al que hay que construir y pensar. De no ser así, la eliminación de unas culturas por otras, la destrucción ecológica, la exclusión social, el racismo y el reduccionismo a una sola visión de mundo, serán la constante.

Por lo tanto, si lo que se requiere es construir una relación entre iguales (intercultural), partamos entonces de nuevo del hecho de que la mayoría de las veces la relación entre éstas ha sido de conflicto y enfrentamiento, debido precisamente por no saber afrontar las distintas contradicciones conflictivas que la presencia del Otro, diferente a mí, me provoca y le provocho al momento del encuentro, tanto en el ámbito religioso, político, ideológico, filosófico, de cosmovisión de mundo, educativo, etc., por lo que para salvar dichas contradicciones, se requiere irremediablemente de la puesta en juego de nuevos valores que permitan que esta relación se dé entre iguales para que en lugar de la lucha por la eliminación o sometimiento, se dé el enriquecimiento mutuo pero sin eludir las inevitables diferencias. Dichos valores pasan por el diálogo con apertura y disposición, el respeto y reconocimiento a la diferencia, la tolerancia para escuchar y tomar acuerdos.¹³⁵

¹³⁴ Si no hay comunicación recíproca en las diferentes lenguas, se puede estar compartiendo el mismo espacio pero sin interrelacionarse, es decir, no hay diálogo, no hay comunicación, en donde la cultura predominante impone sus normas. Esto es precisamente lo que se observa actualmente.

¹³⁵ Esto nos lleva a insistir en que lo esencial de la interculturalidad es el diálogo. De ahí que defender que no se puede prescindir del diálogo en cualquier problema humano equivale a decir que no se puede prescindir del hombre en cualquier cuestión que se refiere al hombre.- **PANIKKAR**, Raimon. "La interpelación intercultural", en, *El discurso intercultural... Op. Cit.* pp. 23-76.

Sin embargo, estos nuevos valores ponen en entredicho mis verdades que pueden o no ser las verdades del Otro, me obligan a renegociar continuamente mi visión y percepción del mundo, para que responda ahora a una nueva realidad, a una realidad creada en y por el cruce de fronteras culturales. De esta manera, hombres y mujeres venidos de otras culturas podrán convivir y enriquecerse mutuamente. A esta relación entre culturas, planteada así, es a lo que vamos a llamar interculturalidad,¹³⁶ la cual podemos caracterizar de la siguiente manera:

1. La interculturalidad surge de la experiencia entre diversas visiones de mundo, por lo que no es un posicionamiento conceptual, sino una postura de acción.
2. La interculturalidad es escuchar y dialogar entre culturas para poder entenderse y entender lo que se quiere decir, por lo que es más una actitud que una forma de conocimiento abstracto; es decir, la interculturalidad debe ser parte constitutiva de la cultura, de una cultura para convivir y no solamente para sobrevivir.
3. En el diálogo intercultural, no hay verdades absolutas, ya que están involucrados dos o más visiones de mundo.
4. El diálogo intercultural se da no a partir de la negación del Otro, sino de la inclusión de ambos.
5. La interculturalidad no es un lenguaje en una sola dirección. El lenguaje intercultural debe cruzar ambas fronteras, es decir, que vaya más allá de la propia cultura, para poder entender al Otro.

¹³⁶ Interculturalidad, etimológicamente quiere decir *-entre culturas-*.

6. La interculturalidad es una construcción permanente entre culturas e individuos.
7. La interculturalidad, es la región en donde se entrelazan mitos, lenguajes, símbolos y pensamientos, y se descarta la existencia de leyes universales.
8. Si bien, es la razón la que da cuenta precisamente de esta nueva realidad, la interculturalidad no puede construirse desde la razón pura, pues esto equivale a la imposición de una lógica del pensamiento.
9. La apertura a la interculturalidad es subversiva y enriquecedora, pues nos dice que nuestra visión del mundo y nuestro mundo no son únicos. Nos permite crecer y transformarnos, a ser más críticos, menos absolutistas y a practicar la tolerancia.
10. En la construcción de la interculturalidad, se reconoce al Otro como fuente de conocimiento y como sujeto, y no como mero objeto de estudio, por lo mismo, la interculturalidad es incompatible con la obsesión por la objetividad.¹³⁷

Con los puntos anteriores, se ha tratado de caracterizar lo que se entiende por interculturalidad, pero sin que se tomen como verdades absolutas, pues no hay que olvidar que este "estar entre culturas" es una construcción continua y única, es una experiencia que nace desde el propio mundo cotidiano.

En este sentido, cuando hablamos de que México es un país multicultural, o que en el estado de Guerrero hay cuatro culturas de origen prehispánico, así como la afro mestiza y la mestiza que comparten distintos espacios, estamos hablando también de

¹³⁷ Estos puntos fueron sistematizados de varios autores: PANIKKAR, Raimon; FORNET, Betancourt Raúl y VALLESCAR, Palanca Diana, *op. cit.*

diferentes formas de ver el mundo, en donde desafortunadamente la cultura mestiza se presenta -como heredera de la cultura occidental-, como universal y válida en todos los aspectos: educativo, religioso, político, económico, a la que las demás tienen que converger como si fuera un desarrollo lineal por el que debieran pasar todas las culturas, siendo precisamente la occidental la que marca la pauta.

Aquí nos atreveríamos a plantear, que esta actitud colonizante de la cultura mestiza, es uno de los principales factores que mantiene arrinconadas, marginadas, empobrecidas, sojuzgadas y en una postura de resistencia a las demás, pues no les permite un desarrollo de acuerdo a sus propias formas de hacer y de ver el mundo. Esto es, el mundo mestizo no ha permitido la construcción de una realidad con la participación de todos, en donde las distintas visiones de mundo construyan mundos reales diferentes, y poder así, desarrollarse como estado y como país.

Pero por otro lado también, se requiere de un diálogo intercultural entre los propios pueblos indígenas, que les permita la solidaridad entre ellos, el respeto a sus propias culturas y crear las condiciones para el desarrollo pleno como pueblos y como individuos. Este diálogo se empieza a dar en torno a la defensa de su territorio, a la impartición de justicia, al desarrollo de sus lenguas y de una educación propia. En este sentido, la educación adquiere singular relevancia.

La educación vista desde la perspectiva de la interculturalidad.

Debo asumir aquí, que tanto el concepto de interculturalidad, como el hecho de abordar la educación desde esta perspectiva, es un campo

problemático nuevo que está siendo abordado en diferentes latitudes en que la presencia de diferentes culturas es un hecho de realidad.

En este sentido, asumo que la educación vista desde la perspectiva de la interculturalidad va más allá de las diferentes corrientes o tradiciones pedagógicas, de las asignaturas, de las disciplinas, del conocimiento sistematizado, del currículo, de la tradición normalista del profesor, pues cualquier cambio desde alguno de estos aspectos, simplemente son transformaciones hechas desde una mirada monocultural, colonizante e ideologizante del saber. En este sentido, se requiere una transformación radical de forma y fondo, pues el contexto mundial es diferente a cualquier otro vivido con antelación.¹³⁸

Por lo tanto, la educación tiene que estar impregnada, primero, de una nueva filosofía, una filosofía que se construya a partir de las distintas realidades de encuentro, y por lo mismo, en constante transformación y continuo aprender de la diferencia, en donde la postura es abrirse a lo inédito, en donde ninguna tradición de pensamiento tenga hegemonía, para así poder potenciarse mutuamente desde el continuo aprender e intercambio de experiencias con el Otro. Una filosofía cuyos valores sean la tolerancia, el diálogo, el respeto a la diferencia, y la apertura a lo inédito.

En esta perspectiva, no podemos hablar de una educación intercultural, más bien, debemos hablar de una nueva forma de

¹³⁸ ...el enfoque intercultural requiere tener presente que –más que un acto mecánico en el que se enseña y se aprende en función de un programa de estudio-, es un proceso de relaciones e interacciones entre personas. Es decir, la educación vista desde un enfoque intercultural, no es sólo alcanzar objetivos de aprendizaje, el tratamiento de determinados contenidos escolares, o el uso de técnicas y materiales educativos, sino un proceso más complejo en que las personas –a partir de su género y situación en el estrato social, sus historias personales, su lengua y cultura, sus motivaciones y anhelos, y sus distintos roles sociales-, establecen un sistema de relaciones...**Secretaría de Educación Pública. Educación Intercultural Bilingüe para Niñas, Niños y Jóvenes Indígenas**, 2001-2006. Documento de trabajo, México, 2001, pp. 34-38.

abordar el conocimiento desde el marco de la interculturalidad, y de una filosofía que la haga posible, de lo contrario, se puede confundir, como actualmente está pasando, de que la educación intercultural se considere como una educación exclusiva para los pueblos indígenas, para las minorías. De ninguna manera, pues de nuevo sería una relación asimétrica entre culturas, en donde pareciera que hay que preparar a unas para que estén a la altura de poderse relacionar con la cultura hegemónica, o mejor dicho, que tengan que renunciar a lo que son para poder ser tomadas en cuenta, más bien, es una educación que se da en la interconexión e intercomunicación de culturas y solamente ahí. Así, si partimos del hecho de que el contexto intercultural es un espacio inédito que debe ser construido, entonces también la educación para este nuevo escenario debe ser construida desde la perspectiva de una nueva forma de abordar el conocimiento, a partir de los puntos arriba mencionados, y bajo los principios filosóficos de la interculturalidad.

Si la interculturalidad es el terreno fecundo para una convivencia armónica, un desarrollo pleno y un enriquecimiento mutuo de las culturas, entonces podemos afirmar que una educación vista desde la interculturalidad, es una educación que debe romper con el monólogo occidental o mestizo, con sus verdades preestablecidas, con la visión reduccionista del mundo, con las asignaturas cerradas, con el conocimiento sistematizado hecho dogma e inflexible, con la idea de una universalidad del pensamiento; es decir, romper con el colonialismo del saber, y en este sentido, transformarla en una educación que hable de los distintos modos de hacer el mundo, de las diferentes miradas de encuentro en donde cada cultura sea capaz de producir su propio conocimiento y al mismo tiempo dialogar con otras

culturas para su enriquecimiento propio y generación de nuevo conocimiento.

Probablemente, una verdad muy general en la historia del pensamiento humano la constituya el hecho de que los más fructíferos descubrimientos tienen lugar en aquellos puntos en los que se encuentran dos líneas de pensamiento distintas. Estas líneas pueden tener sus raíces en sectores muy diferentes de la cultura humana, en diferentes épocas, en diferentes entornos culturales o en diferentes tradiciones religiosas. Por ello, si tal encuentro sucede, es decir, si entre dichas líneas de pensamiento se da, al menos, una relación que posibilite cualquier interacción verdadera, podemos entonces estar seguros que de allí surgirán nuevos e interesantes descubrimientos.¹³⁹

"...lo anterior, no debe confundirse en modo alguno con una negación o descalificación del ámbito cultural propio...hay que partir de la propia tradición cultural, pero sabiéndola y viviéndola no como instalación absoluta sino como tránsito y puente para la intercomunicación. Nuestra cultura sería de este modo algo así como el puente que no podemos saltar, pero que debemos transitar si queremos llegar a la otra orilla...y así buscar la universalidad desligada de la figura de la unidad que, como muestra la historia, resulta fácilmente manipulable por determinadas culturas."¹⁴⁰

Pero esta transformación de la educación, implica una tarea sumamente compleja. En principio, liberarla de la cárcel en que se encuentra prisionera por el propio conocimiento occidental, el cual se ha institucionalizado en los distintos niveles educativos. Esto no es tarea fácil, pues por sus propias características, es como un agujero negro que atrapa todo a su alrededor bajo el mito de que por ser un conocimiento "científico", tiene carta de naturalización en la educación, y sirve de cómodo refugio al profesor, manteniendo atrapado el pensamiento y dejando fuera del ámbito escolar las distintas realidades, los distintos contextos, las distintas formas de ver, hacer y estar en el mundo, pues no hay que olvidar que no

¹³⁹ HEISENBERG, Werner. En, *El Tao de la Física*, CAPRA, Fritjof. 1975. Editorial Sirio, Málaga, España,

¹⁴⁰ FORNET, Betancourt Raúl. 2001. *Transformación intercultural de la filosofía*, Editorial DESCLÉE DE BROUWER, S.A., Bilbao, España, pp. 27-52.

puede haber conocimiento sin contexto sobre el que se reflexione, y en este sentido, el conocimiento disciplinar tuvo un origen occidental, y por lo tanto, ligado a un contexto (social, cultural, político y económico).

En este sentido, si las distintas disciplinas hicieron acto de presencia como algo acabado, echando mano de sus propios lenguajes, y se recurra a ellas desde su propia estructura conceptual, lo único que se está logrando con esta forma de abordar el conocimiento es agrandar más las barreras que de por sí impone el conocimiento disciplinar, pues no sólo se trata de descifrar los símbolos, conceptos y estructura mental con que se han ido construyendo, sino que además, implica que la formación se reduzca precisamente a descifrar estos lenguajes, y se termina en la repetición estéril de un lenguaje incomprensible, pero además, con la falsa idea de que así se pueden abordar las distintas realidades. De ahí que esta forma de conocimiento se convierta en algo inaccesible e inútil, y más cuando al responder a una estructura de pensamiento, se impone como el único camino por el que deben transitar todas las demás culturas.

Podemos caracterizar a esta forma de abordar el conocimiento como la pedagogía del bonsái, la cual mutila desde la raíz para no desarrollarse, y a fuerza de hacerlo una y otra vez, se termina creyendo que lo propio no sirve, pero al renunciar a lo propio e ir en busca de lo ajeno, se termina por quedarse como bonsái: enano de pensamiento y acción. A esta pedagogía, debe anteponerse la pedagogía del ahuehuatl: frondoso, vigoroso, con muchas ramas, pero además, con un pensamiento propio ¡Sabe que es ahuehuatl!

Aunado a lo anterior, las disciplinas por sí solas, en un sentido riguroso, no resuelven las diferentes problemáticas que presenta el contexto, más bien de lo que se trata es de abordar la realidad

intercultural desde un enfoque interdisciplinario¹⁴¹ y en el mejor de los casos transdisciplinario para poder llevar a la práctica el principio rector de: la razón de todos en las cosas de todos, y no la razón de la ciencia sobre los demás -¡Esto sí que es todo un reto!- Y de esta forma, se va trans-racionalizando el conocimiento, rompiendo con el monólogo reduccionista de los saberes y de un totalitarismo racional. Al mismo tiempo, tener en cuenta que todo saber es finito y falible, y por lo mismo no se puede tomar como universal.

Otro de los problemas y no menos complejo que el anterior, es saber leer la realidad, esa nueva realidad en la que se desenvuelven los educandos y en la que está inmersa la escuela y que por lo mismo la hace ser única e irrepetible, realidad que difícilmente el conocimiento monocultural occidental puede explicar, y para que esto sea posible, se requiere de una cierta mirada que permita precisamente desentrañarla, conocerla, recuperar sus saberes, construir una o muchas historias; en suma, para saber leer el contexto se requiere de una nueva racionalidad que deje de lado el monólogo que solamente busca expandirse para someter, incorporar o considerar al Otro como mero objeto de estudio, y dar paso a la polifonía de mundos de vida, de historias, de realidades. ¿Pero cómo leer el propio mundo, si los códigos de lenguaje que se asimilan en la escuela responden a otra realidad y otra forma de pensamiento? ¿Cómo si estamos empecinados en que cualquier realidad debe encuadrarse en categorías y conceptos ya preestablecidos? ¿Cómo saber leer el mundo cotidiano primero, para después leer el mundo multicultural y así poder construir una nueva realidad intercultural? Sin lugar a

¹⁴¹ ...la interdisciplinariedad podría ser visualizada desde cada disciplina como un programa de trabajo que, en este primer momento, se concentraría en la creación de un espacio investigativo en “frontera”, para que esos diferentes tipos de racionalidad explicitados por las distintas ciencias puedan entrar en un nivel de contacto donde el “Inter”, fácticamente dado por la existencia misma de las ciencias con sus autonomías reconocidas, sea teórico-sistemáticamente calificado como lugar fronterizo de intercambio y diálogo.- **FORNET**, Betancourt Raúl. *Op. Cit.* p. 117.

dudas que esto pasa por la lengua, la cosmovisión, los símbolos, ya que como toda lectura, se requiere del lenguaje correspondiente para desentrañar indicios, interpretarlos correctamente y explicarlos para dar cuenta de dicha realidad. Esta lectura del contexto, pasa irremediabilmente por la formación en la propia cultura, de lo contrario, se termina negándola.

Entonces, si este nuevo espacio intercultural requiere de una nueva racionalidad ¿Cómo abordar ahora el conocimiento? ¿Cuál conocimiento? ¿Bajo qué categorías explicar ahora el mundo? Para tratar de explicar estas interrogantes, partamos de las dos siguientes premisas: la primera es no convertir una determinada manera de pensar que hegemonice, sino construir una nueva desde la interpelación del Otro, teniendo en cuenta que...

"cada sujeto es histórico de vida y de pensamiento, por lo que no puede ser constituido y reconstruido desde la posición de otro sujeto. Frente al otro no cabe entonces la reconstrucción teórica desde mi forma de pensar, sino la reserva teórica del que se pone a escuchar el discurso de otra forma de pensar, y vislumbra ya en esa escucha el comienzo de la transformación recíproca...la tarea consistiría entonces en emprender la reformulación de nuestros medios de conocimiento desde el pleito de las voces de la razón o de las culturas en el marco de la comunicación abierta, y no por la reconstrucción de teorías monoculturalmente constituidas."

142

La segunda, es tener en cuenta que para abordar el conocimiento desde la interculturalidad, no se tienen parámetros, categorías o teorías ya preestablecidas que como recetas de cocina se apliquen, más bien, se debe recurrir a la experiencia histórica de los sujetos involucrados, liberando la palabra oculta, para que hablando con voz propia, expresen su pensamiento y junto con él, todo su bagaje de conocimiento, y de manera conjunta, se construya una nueva verdad que enriquezca y englobe a las culturas ahí presentes. Este

¹⁴² *Idem.*

intercambio de experiencias, por supuesto que no es solamente conceptual, sino que debe responder a todos los aspectos de la vida y darse de manera libre y sin bloqueos, solamente así, se estará entrando en el proceso de la comunicación intercultural.

Por otro lado, la educación vista desde un enfoque intercultural, trastoca diferentes aspectos tanto administrativos, de poder y de estructura jerárquica como de la propia práctica del docente. Por ejemplo, una primera pregunta que aquí surge es ¿Cómo evaluar ahora a los alumnos, si las verdades están en entredicho? Ya que ahora hay muchas historias que se entrelazan en el salón de clase, muchas formas de percibir la realidad, de hacer el mundo y de interpretarlo. Así mismo ¿Qué papel debe asumir ahora el supervisor? ¿Cómo evaluar los avances? Precisamente desde esta óptica, es que se plantea abordar la educación partiendo desde el concepto de territorio y cultura, que es lo que se desarrollará en el siguiente capítulo.



Foto No. 8. ¿Seguimos con una educación bancaria?¹⁴³

Capítulo V

Por una educación propia de los pueblos indígenas en Guerrero

En el presente capítulo, se hace un planteamiento de enfoque educativo para la población indígena en el estado de Guerrero, que tenga como ejes estructuradores el territorio y la cultura, y como principios filosóficos la interculturalidad. Así mismo, se plantean algunas propuestas de cómo abordar el conocimiento desde los dos ejes mencionados. En este sentido, cabría necesariamente plantearse algunas interrogantes que pudieran orientar la discusión.

¿Qué relación existe entre el territorio, la cultura y la educación? ¿Cómo considerar en la teoría y en la práctica educativa los aspectos territoriales y culturales? ¿Cómo abordar la educación, y por tanto el conocimiento desde la cultura y el territorio? Bajo estas interrogantes, se estructura el presente capítulo, y con ello cerrar el trabajo.

¹⁴³ Foto tomada de la portada del libro: *Tojolabal para principiantes*, de LENKERSDORF, Carlos. P y V, México, 1994.

Territorio, cultura y educación.

En el capítulo tres se explicó la relación que existe entre territorio y cultura, aspectos que están íntimamente interrelacionados entre sí, en donde no se puede hablar de uno sin estar presente el otro. Relacionar ahora estos dos elementos con la educación, principalmente con la que se imparte a los pueblos indígenas que se encuentran establecidos en lo que hoy es el estado de Guerrero, es lo que se aborda en este apartado.

Consideremos entonces a la escuela –de acuerdo al concepto de cultura expuesto por Luis Villoro-, como una institución que forma parte de las estructuras de relación conforme a reglas, que un grupo de sujetos establece con su contexto, por lo que la escuela es una institución creada para darle continuidad a la cultura, para desarrollar el pensamiento, la lengua, el conocimiento, es decir, un espacio en el que los sujetos crean, desarrollan y problematizan sobre su mundo propio.

Visto así el acto educativo, al desarrollarse éste en un territorio específico, crea una espacialidad muy propia; espacialidad que habla de su infraestructura, de las relaciones institucionales de los docentes, de la relación entre los docentes y la población, de sus formas de operar, de la forma de abordar el conocimiento y del tipo de conocimiento, de sus normas disciplinarias, de cómo responde a la cultura de los sujetos involucrados, de la cultura del profesor, de la visión de mundo que trata de imponer o desarrollar, de cómo considera al educando, de la forma en que se ordenan las butacas, se ubican a hombres y mujeres o la tarima como espacio jerárquico.

En este sentido, la educación que se ha impartido a los pueblos indígenas, ha sido una educación impuesta desde la mirada del Otro, extencionista y antidialógica, por lo que la espacialidad creada por la

escuela y el acto educativo, trastoca el espacio y el territorio en el cual se inserta. Así, la escuela llega como algo ajeno a las comunidades, por ejemplo: a) una educación en una lengua ajena a la lengua materna de los niños, ya que aunque el profesor hable la lengua de la comunidad, no la lee ni la escribe, además, los materiales están escritos en español, por lo que la educación se imparte en español, ya que es la lengua que el profesor habla, lee y escribe; b) el desarraigo de los profesores de las comunidades, quienes prácticamente llegan el martes y se regresan el jueves, se toman dos días para cobrar la quincena y qué decir de los días festivos, puentes, marchas, plantones o campañas políticas partidistas; c) la información, conocimientos, hábitos, que no sólo no corresponden a la cultura del niño, sino que su manejo por el propio profesor es sumamente deficiente; d) la pérdida del respeto entre niños, adolescentes, jóvenes y adultos, propiciados por la propia escuela; e) la enseñanza de una historia que niega sus raíces, los nulifica, les quita voz y les impone desde el lenguaje, hasta patrones culturales ajenos.

La educación así impartida, no toma en cuenta las formas en que se piensa, se está y se actúa en cada cultura y su contexto, en cómo se concibe el territorio, es decir, su realidad. Por lo que si las culturas originarias son más contemplativas que racionales, más de sentimiento que de acción, entonces el conocimiento no puede ser abordado desde un enfoque meramente racionalista, conceptual y sistematizado, sino más bien, mediante la palabra, el diálogo, la cotidianidad, los valores culturales; esto es, como culturas tradicionales¹⁴⁴ que son, establecer

¹⁴⁴ Por culturas tradicionales, no se entienden culturas estacionarias aferradas a sus tradiciones, sino más bien, culturas contextuales donde la memoria histórica es el elemento orientador básico, y en donde el colectivo es el gran educador, es decir, el rito, el mito, las costumbres, la religión, el trabajo colectivo, la lengua; pues todo esto las cohesionan para salir airoso en la vida de la comunidad. Es decir, son culturas que forman a cada uno de sus miembros en contexto. Con esto tampoco se quiere decir que una cultura tradicional sea una cárcel de la

una relación entre educación y su realidad cotidiana en la que tenga cabida el lenguaje, la cultura, el territorio y la filosofía de estos pueblos.

*Ahora nosotros los indígenas ya no buscamos esa lógica de poder de las cosas, hoy en día, los indígenas tomamos las cosas sin antes pedir permiso a la madre tierra, antes se pedían las cosas. Hoy se usa la naturaleza y las demás cosas que provienen de la misma, sólo por dinero, o por tratar de tener más terrenos que sembrar.*¹⁴⁵

Entonces, hablar de educación no sólo es hablar de una institución con funciones específicas, de los objetivos que se persiguen, del tipo de hombre que se desea formar, de profesores, de alumnos, del conocimiento, del currículo como algo aislado del contexto, del espacio y del territorio en que se lleva a cabo; sino también, y esto es lo fundamental, tener en cuenta la espacialidad creada por el acto educativo, a la cual, lo físico y natural en que se da, la hace ser única e irrepetible. Debe ser una educación problematizadora y comprometida con el mundo del niño, que lo nombre y lo recree a través de su palabra y de la acción. Como bien lo menciona Paulo Freire.

*La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras, sino de palabras verdaderas, con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es "pronunciar" el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento. Los hombres no se hacen en silencio, sino en la palabra, en la acción, en la reflexión.*¹⁴⁶

que es imposible salirse o una dictadura de la que no se puede evadir, sino al contrario, son universos originarios desde los cuales se construye y se apropia un mundo propio para poder después transitar a otro u otros.

¹⁴⁵ GARCÍA, Maribel Leonarda. 2004. *Estrategias didácticas para el tratamiento de la educación ambiental en preescolar indígena*, Tesis de Maestría, UPN 12 "A", Chilpancingo, Gro., México, pp. 90-107.

¹⁴⁶ FREIRE, Paulo. 1970. *Pedagogía del oprimido*, Siglo Veintiuno, México, p. 100.

En este sentido, si el acto educativo conforma una espacialidad específica, entonces, ésta debe responder precisamente al contexto en que se desenvuelve, para que pueda potenciar la cultura, la lengua, el conocimiento, de lo contrario, se puede convertir en una instancia ajena a éste, como sucede actualmente.

Por supuesto que lo anterior tiene su origen y desarrollo sobre el tipo de conocimiento que se aborda en la escuela, por lo que se hace necesario diferenciar entre el conocimiento codificado y el conocimiento tácito,¹⁴⁷ cuyas características se describen a continuación.

Tabla No. 12. Comparación entre conocimiento tácito y codificado.

Conocimiento codificado	Conocimiento tácito
❖ Tiene un lenguaje propio y abstracto.	❖ Tiene un anclaje territorial, por lo que su movilidad es muy escasa.
❖ Es un conocimiento que solamente lo poseen y lo desarrollan élites.	❖ Lo poseen sujetos colectivos, por lo que se adquiere por contacto interpersonal y por la experiencia productiva.
❖ Este tipo de conocimiento tiene mucha movilidad a través de la tecnología para su uso y a través de la palabra escrita.	❖ Difícil de codificar y por lo tanto difícil de difundir.
❖ Se adquiere después de una larga formación en las instituciones educativas, a través del estudio disciplinar.	❖ Forma parte del capital cultural, y por lo mismo, es transdisciplinario.

Cuadro elaborado por Floriberto González González

Y es precisamente el conocimiento codificado, acumulado, el cual se ha convertido en el eje rector en todos los niveles educativos, bajo el argumento de que es un conocimiento científico -y que por lo mismo se ha institucionalizado de manera acrítica en las instituciones educativas-, sin embargo, en lo que se ha convertido, es en un arsenal

¹⁴⁷ **BOISIER**, Sergio. 2001. *Sociedad del conocimiento, conocimiento social y gestión territorial*, Mimeo, Santiago de Chile.

de información, en la adquisición de un lenguaje abstracto que satura los currículos, aburre a los estudiantes, y los entrapa en hacerlos que sigan el camino de la ciencia, sin darse cuenta que la velocidad y cantidad con que se está produciendo éste, está haciendo que a la escuela le sea imposible abordarlo de manera lineal, so pena de que el estudiante se pase toda la vida estudiando y cuando salga, se da cuenta que los problemas que la realidad le presenta, son otros.¹⁴⁸

Por supuesto que no está a discusión si este tipo de conocimiento es válido o no, pero lo que sí debe discutirse es si es pertinente abordarlo como se ha ido produciendo y sistematizando, por disciplinas y de manera aislada, como si la realidad se pudiera estudiar precisamente así. Este conocimiento, se ha convertido en el eje rector de la educación en menoscabo del conocimiento tácito.

Pero el problema no termina aquí, sino que además, este conocimiento codificado se aborda desde su estructura conceptual y lenguaje codificado, lo que hace aún más difícil y descontextualizado el acto educativo, y mantiene al alumno siempre con la pregunta de el para qué le va a servir lo que supuestamente está aprendiendo.¹⁴⁹

De ahí que la escuela esté descontextualizada y convertida en un espacio en donde de lo que menos se habla y problematiza es de su contexto, de su cultura, filosofía, historia, cosmovisión, etc.

¹⁴⁸ Esto ya está sucediendo con las actuales políticas de contratación de profesores en las universidades públicas, cuya exigencia es tener el grado de doctor, es decir, ahora para considerarse competente, hay que estudiar prácticamente media vida.

¹⁴⁹ Ante esta interrogante, es muy común escuchar al profesor de primaria dar como respuesta que son conocimientos fundamentales para que ingrese a la secundaria; el de secundaria argumenta que son para que ingrese al bachillerato, y éste para que ingrese al nivel superior, etc., pero ninguno argumenta que sea conocimiento para problematizar, cuestionar y resolver su entorno inmediato. Aunado a esto, los padres de familia denuncian que ya no es necesario que sus hijos salgan de la comunidad para aprender otras costumbres, pues ahora es la escuela y la televisión las que lo hacen en la propia comunidad, renegando de sus propios saberes, cultura, formas de vida, hasta los hábitos alimenticios, por los estereotipos que se les impone desde afuera.

Siguiendo esta misma lógica, en el siguiente cuadro describimos lo que por un lado aborda la escuela, y lo que por otro lado presenta el contexto.

Tabla No. 13. Conocimiento codificado y conocimiento tácito.

Conocimiento codificado que se aborda en la escuela	Conocimiento tácito que vive el alumno
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Historia universal o nacional ➤ Matemáticas ➤ Español ➤ Ciencias Naturales ➤ Educación Cívica ➤ Educación Física ➤ Geografía ➤ Educación Artística 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lengua materna ➤ Medicina tradicional ➤ Filosofía ➤ Cosmovisión ➤ Cultura ➤ Historia patria, regional ➤ Medio ambiente ➤ Territorio etnocéntrico: espacios de trabajo, espacios sagrados, espacios profanos, espacios masculinos, femeninos e infantiles, y otros. ➤ Costumbres ➤ Conocimiento ➤ Organización comunitaria ➤ Impartición de justicia ➤ Religión, mitos, ritos, fiestas

Cuadro elaborado por Floriberto González González

Por ejemplo, en el Municipio de Tlacoapa, de origen Me Paa, ubicado en la Montaña Alta del estado de Guerrero, existen niveles escolares desde preescolar hasta bachillerato. Hace cinco años que tuvimos la primera plática sobre los problemas centrales que enfrentaban como comunidad, y éstos eran: la contaminación de los ríos, la falta de agua para consumo humano, la deforestación, la falta de encino como combustible, el enfrentamiento, división por cuestiones religiosas y políticas y los problemas de límites. Hoy, cinco años después, estos problemas han hecho crisis, al grado que de siete nacimientos de agua para consumo humano, se han agotado seis, el río se ha contaminado

por el drenaje y por lavar en él los depósitos de insecticidas y pesticidas, los montes se han deforestado completamente debido a la práctica de tumba, quema y roza para sembrar maíz, la temperatura ha aumentado y los incendios forestales están a la orden del día en tiempo de secas. Pero paradójicamente, estos planteamientos los hace la gente adulta, el pueblo, y no la escuela. Como si el espacio áulico estuviera totalmente aislado del contexto, como si ahí se estuvieran abordando y problematizando aspectos que nada tienen que ver con la realidad. Este es el resultado de considerar el conocimiento codificado como el eje rector de la educación, ya que se deja de lado la problematización del entorno, y generar conocimiento desde ahí. Es decir, con esta experiencia, el espacio, el territorio y la cultura, están fuera del espacio áulico, trayendo como consecuencia, que sea una educación sin sentido para los alumnos, pero además, obligados a cursar los distintos niveles educativos, porque este tipo de conocimiento está dosificado en cada uno de ellos, desde primaria hasta posgrado, y así poder adquirir el conocimiento supuestamente necesario y suficiente para abordar los problemas. El resultado de esta educación, es que terminan con un cúmulo de información, pero sin poder aplicarlo al medio en que se encuentran. ¿Dónde queda entonces el conocimiento tácito? ¿Será éste la base de la educación básica y a partir de ahí retomar solamente lo que sea necesario del conocimiento codificado? ¿Cómo hacer que ambos se enriquezcan?

¿Entonces la escuela cómo va a ayudar a pensar al estudiante si en el espacio áulico la realidad está ausente y no se tiene sobre qué pensar? El problema que radica aquí, es la forma en cómo abordar el conocimiento codificado en la escuela, pues una cosa es cómo se estructura éste, cómo se lee y escribe en su propio lenguaje de las ciencias y otra muy distinta es su enseñanza; una cosa es el

conocimiento para el científico o profesor, y otra cosa muy distinta es para el alumno que tiene que ir construyéndolo poco a poco, de lo contrario, es el lenguaje y la estructura del conocimiento lo que prevalece y se repite, pero sin una aplicación real.

Insistimos en que no se está descalificando el conocimiento codificado, ni planteando que éste debe desaparecer de los diferentes niveles educativos, lo que se pone a discusión es la forma en que éste se aborda, y su supremacía en detrimento de otras formas de conocimiento. En este sentido, el reto es precisamente partir de del contexto del educando, problematizándolo, discutiendo, analizando, confrontando el conocimiento tácito con la realidad, y a partir de ahí, echar mano del conocimiento codificado necesario y pertinente, que permita realmente comprender y explicar el mundo, la realidad, el contexto y el territorio a través de su cultura.

Considerando lo anterior, es darle la vuelta al problema educativo, ya que al partir de la problemática del contexto, es el educando el que le da voz a su educación, nombra su territorio en su propio lenguaje, problematiza su cultura; y sus saberes se convierten en el eje rector de su educación, esto es, que el marco referencial sea la realidad concreta. En este sentido, no se estaría partiendo de teorías y conceptos, sino de realidades vividas y sentidas. Y a partir de aquí, primero con el conocimiento tácito como premisa, abordar el conocimiento codificado pertinente que permita comprender y explicar la realidad en estudio. De esta manera, se estarán poniendo a la par ambos conocimientos, enriqueciéndose mutuamente y resignificándolos contextualmente.

Además, una educación que parta desde los propios saberes de los educandos, desde su propia cultura, territorio y contexto, es problematizar, cuestionar y dudar de la realidad concreta, con lo que

se estarían reconstruyendo estructuras arcaicas y creando nuevas, renovar recursos agotados, reestructurar instituciones vencidas o crear otras nuevas, abandonar hábitos caducos, replantear nuevas habilidades que sustituyan a otras ya obsoletas, reconstruir o abandonar conocimientos inadecuados y construir nuevos. De esta manera, al abordarse problemáticas concretas, se estará construyendo nuevo conocimiento a partir del cual el conocimiento codificado adquiere nuevos significados, enriqueciéndose y desembarazándose del mito de la verdad única y absoluta, que como camisa de fuerza, lo mantiene estático y sin desarrollo. He ahí que la cultura es un continuo tránsito de lo obsoleto a cosas nuevas y mejores. ¡Este es el gran mérito y de ahí que hasta parezca subversiva una educación que parta de la problematización de su realidad histórica! En esta lógica, la utopía de una educación bajo los principios filosóficos de la interculturalidad, y por lo mismo de una nueva forma de abordar el conocimiento, es la de una educación que reconozca las distintas verdades, las distintas formas de conocimiento y las distintas visiones de mundo, que en un diálogo entre iguales, se enriquezcan y puedan construir otras realidades.

El problema aquí, es precisamente cómo abordar la educación partiendo del conocimiento tácito, el cual no está codificado, no está escrito, no está sistematizado, no lo poseen los profesores, no existen metodologías para llevarlo al aula, pues está escrito cultural y territorialmente en un espacio específico. Aunado a esto, el profesor no está formado para leer los distintos contextos en que le toca desempeñar su función de docente, ni hay una institución formadora o actualizadora que le de a los profesores las herramientas para este fin.

El problema se complica más, principalmente en el magisterio indígena –como ya se expuso en el capítulo dos-, pues su formación de inicio es deficiente, el manejo de los contenidos de la ciencia es mínimo, la mayoría son analfabetas en su propia lengua materna pues no la leen ni la escriben, y su práctica docente se reduce, como en el pasado, a alfabetizar a los niños indígenas tomando ahora como puente la comunicación hablada en su lengua materna.

En este sentido, la educación no puede seguirse viendo desde la mirada acrítica de corrientes pedagógicas o didácticas, de currículas que están diseñadas conforme al camino de la ciencia sistematizada, que responden a intereses del sistema político, a visiones nacionalistas, a los intereses de las editoriales, pues con esto lo único que estaríamos diciendo es que cualquier realidad puede encajar o ser explicada por teorías preestablecidas; por el contrario, se deben empezar a ver las distintas corrientes tanto pedagógicas como didácticas, desde el propio marco educativo y del contexto en que éstas se realizan, a estructurarse desde una visión que tenga como premisa fundamental el contexto en que los individuos se desarrollan y hacen su mundo, desde el derecho inalienable de cada cultura a ser sí misma y desarrollarse, de tener un mundo propio, pero tampoco a reducirlo a su visión. En este sentido, la educación debe verse desde el propio contexto de las culturas, y a partir de ahí, con toda su problemática, voltear a ver el cúmulo de conocimiento para seleccionar aquél que pudiera servir para resolverla y al contextualizarlo, seguramente que tomará nuevos derroteros y seguirá enriqueciéndose.

Y con respecto al profesor, se requiere entonces a alguien formado en contexto, en su propia cultura, con una fuerte dosis de conocimiento disciplinar para que precisamente eche mano de él como herramienta

pero no como algo absoluto. Se requiere un profesor que vea su propia cultura -pero no la cultura nacional, sino la cultura que habla de su propia realidad-, como premisa y sostén para relacionarse con otras culturas y poder establecer un diálogo intercultural en donde la suya, es una de las tantas miradas con que se construyen diferentes mundos, y que esa diversidad es una de las mayores riquezas del ser humano, ya que no se puede hablar de una forma de vida sin un mundo real propio, con sólidos principios basados en la tolerancia, el diálogo y el respeto a la diferencia.

De ahí que una educación para los pueblos indígenas en el estado de Guerrero, basada y fundamentada en el territorio y la cultura, indudablemente que pasa primero por la formación del profesor, y por lo tanto, de nuevas instituciones formadoras y actualizadoras de docentes que rompan con la tradición nacionalista y con la hegemonía del conocimiento codificado.

Esto último, es el gran talón de Aquiles de la educación indígena en Guerrero, por lo que se requiere de manera urgente de un programa de formación y actualización de profesores, pues los maestros que iniciaron educación indígena y que en gran número aún están en servicio, con enormes deficiencias en todos los aspectos, pero además, sin intenciones de superarse, son uno de los grandes problemas, así mismo, es necesario un proyecto educativo propio, y una institución formadora de inicio.

En este sentido, veamos algunas situaciones que plantean los docentes con respecto al aprovechamiento de los alumnos:¹⁵⁰

¹⁵⁰ Estas reflexiones son el resultado de un taller llevado a cabo en el Mpio. de Acatepec, Guerrero, con los profesores bilingües de primaria, pertenecientes a la cultura Me'phaa, los días 16 y 17 de mayo del año 2005.

1. El niño, presenta serios problemas con la lecto-escritura.

Si analizamos este planteamiento en prospectiva, pareciera ser que el problema se reduce a una cuestión metodológica o de materiales didácticos adecuados. Sin embargo, si aplicamos el postulado de la tesis, nos damos cuenta que el niño presenta serias deficiencias con la lecto-escritura pero del español que no es su lengua materna, y que en la mayoría de los casos, es en la escuela en donde por primera vez se enfrentan a ella.

En el mejor de los casos, el profesor está preparado para enseñar la lecto-escritura del español como primera lengua, pero adolece de elementos metodológicos y de formación, para abordarla como una segunda lengua. Aquí la pregunta sería, ¿cómo abordar la enseñanza de una segunda lengua en la escuela básica? Aunado a esto, el profesor no está enseñando una segunda lengua, sino que está enseñando en una segunda lengua, que es muy distinto.

Yendo más atrás, se da uno cuenta que la enseñanza no se da en la lengua materna por adolecer el propio profesor de una formación sólida para su enseñanza (la mayoría de los docentes no la saben leer ni escribir, solamente la hablan, y mucho menos cuenta con textos y metodologías para abordarla en el aula).¹⁵¹

Por lo que la lengua materna del niño solamente se utiliza como

¹⁵¹ En un estudio realizado por **Victoriano**, Ayala Pascuala y **González**, González Floriberto, en marzo de 1998, sobre la lecto escritura de la lengua náhuatl en la Jefatura 1201 ubicada en la región náhua de la Montaña Baja, se encontró que del total de profesores a quienes se les aplicó el cuestionario (éste consistía en traducir un texto en español a la lengua náhuatl), el 94% no sabe escribir correctamente el náhuatl, es decir, lo escriben de manera arbitraria sin apego a las reglas gramaticales establecidas –no se encontraron dos escritos iguales del mismo texto-, sólo el 6% se apegó al alfabeto propuesto por la Dirección de Educación Indígena. Lo mismo se deduce para su lectura. Este resultado explica el porqué el profesor presenta tanta reticencia para enseñar en la lengua materna, por la sencilla razón de que únicamente la habla pero no la escribe. Paradójicamente, el 86% de los docentes reportan que sus alumnos se comunican en náhuatl dentro y fuera del salón de clases. Y esto que la lengua náhuatl es la más estudiada y sistematizada de las cuatro que se hablan en Guerrero. **Victoriano**, Ayala Pascuala, *et al.* 1998. *Diagnóstico de la Educación preescolar Indígena de la Región Náhua-Chilapa*, Tesis de Licenciatura, UPN, Chilapa, Gro., México, pp. 86, 87.

puente para tratar de entender las indicaciones que se dan para realizar las actividades. Muy distinto sería enseñar y educar en su lengua materna, y al mismo tiempo enseñar una segunda lengua que es el español. Finalmente, el problema es querer abordar la enseñanza desde una lengua que no es la propia, y desde unos saberes que hablan de realidades muy distintas.

2. El alumno no asimila, no entiende.

¿Por qué no asimila y no entiende? Nuevamente, pareciera ser que el niño tiene problemas de aprendizaje, y que requiere por lo tanto de una atención especial, esto si lo vemos en prospectiva. Pero si lo vemos retrospectivamente, de nuevo nos damos cuenta que en la escuela, los contenidos de aprendizaje, el programa de estudio, el profesor y todo el ambiente escolar, le son ajenos al niño, se le está hablando de un mundo que no es el de él, en una lengua que no maneja ni entiende, y que por lo mismo, prácticamente lo mantiene mudo.

3. El alumno no comprende lo que lee y no hay producción de textos.

En efecto, ¿quién entiende lo que lee en una segunda lengua, cuando aún no la maneja de manera eficiente y cómo va a haber producción de textos cuando tampoco la hay en la lengua propia?

Entonces, considerando lo anterior, el problema no es el niño, el problema es la escuela, el Sistema Educativo Nacional, el Sistema Educativo Estatal y municipal, es decir, el problema es de escala. No se puede partir de lo nacional hacia lo local, ni del conocimiento acumulado al conocimiento tácito, sino precisamente al revés. Aunado a esto, el profesor tiene serias deficiencias, está formado de manera improvisada, es un analfabeta en su lengua materna, los programas

responden a un proyecto nacional del mundo mestizo occidentalizado y los contenidos están descontextualizados. Este es el gran problema de la educación indígena en Guerrero, y el gran reto a emprender.

Retomando lo hasta aquí planteado, sostenemos que para que la escuela, y la espacialidad creada por ella en el territorio en que se inserta, debe precisamente dejar de ser como algo ajeno que trastoca lo ahí establecido, y nacer, crecer y desarrollarse desde el propio contexto, transformándose en una institución más de las propias culturas, de las propias comunidades, en donde éstas se desarrollen, cuestionen y problematicen las distintas realidades que de manera singular y única, ahí se presentan.



Foto No. 9. Máscara de tigre.
Museo Regional de Guerrero, 2006.

Conclusiones y propuestas

Conclusiones.

Retomando los supuestos planteados al inicio de la presente investigación, podemos concluir lo siguiente:

1. La lógica bajo la cual se constituyeron los Estados nacionales, en particular el Estado Mexicano: una sola cultura, una sola lengua y un solo modelo educativo nacional, entre otros, están agotados o en su caso, reconfigurándose sustancialmente en el marco del fenómeno de la globalización. En este sentido, se debe de pasar de un estado homogéneo, a un estado multicultural.
2. La educación basada en los contenidos de la ciencia codificada, es decir, el conocimiento sistematizado y organizado bajo una

lógica única de pensamiento, ha hecho crisis, pues no sólo deja fuera otras formas de conocimiento y de ver el mundo, sino que además, no se problematiza sobre el contexto del educando y de la relación entre culturas.

3. En el nuevo contexto de la globalización, en donde la conectividad entre culturas es cada vez más compleja, la hegemonía de los Estados nación se ha visto trastocada, por lo que la diversidad cultural se hace presente, y la interculturalidad surge como un nuevo paradigma para responder a la relación entre culturas.
4. Vista la educación desde el enfoque de la interculturalidad, debe estar permeada por los principios filosóficos de ésta: diálogo, tolerancia y respeto a la diferencia, y estructurada desde el territorio y la cultura.
5. Con base en lo anterior, la educación de los pueblos indígenas debe tener como ejes estructuradores su territorio, su cultura, su lengua y conocimiento.
6. Para que los pueblos indígenas fortalezcan de nuevo su cohesión social, y puedan tener nuevamente un proyecto de futuro como pueblos, se requiere de una educación que responda a su cosmovisión de mundo, a su filosofía y a su territorio. Es decir, formar de nueva cuenta su clase intelectual que oriente su propio desarrollo.
7. La expresión "Educación Intercultural", me parece que está mal empleada, pues se estaría reduciendo la interculturalidad, que es una relación entre culturas y una construcción social, a un mero aspecto educativo. La interculturalidad es más bien una postura filosófica frente al Otro, al diferente, y para que ésta se dé, se requiere precisamente de reciprocidad, de compartir sus principios filosóficos mutuamente.

8. En el aspecto educativo, la interculturalidad vendría a ser la forma en que se aborda el conocimiento, partiendo desde el propio contexto del educando, desde su territorio y su cultura.
9. De esta forma, el propio conocimiento codificado que ahora se encuentra encarcelado como verdades absolutas, tomaría nuevos derroteros hacia otras verdades absolutas pero locales, y se enriquecería desde las diferentes miradas del mundo.
10. Este es el principal problema que enfrentan los pueblos indígenas en México y en Guerrero, el tener que sufrir una educación que no les habla de su mundo, que no es en su lengua, que no habla de su cosmovisión, que los mantiene mudos, pero que además, los descapitaliza y empobrece cultural e intelectualmente, pues los que logran formarse bajo esta lógica, se incorporan al mundo mestizo, rompiéndose las redes de transmisión de los saberes locales. En este sentido, las comunidades se están convirtiendo en poblaciones de gente adulta, de viejos, que al morir, se muere junto con ellos una forma de conocimiento y de ver el mundo. ¡Este es el verdadero problema educativo y su desafío!

Propuestas.

Si uno de los problemas es el modelo educativo, como ya se ha visto a lo largo del trabajo, entonces el reto es plantear una alternativa para educación básica que responda a los niños y niñas indígenas del estado de Guerrero.

En este sentido, se plantea la propuesta pedagógica que denominamos: "*Situaciones Problémicas de Aprendizaje*", en la que se retoman precisamente los aspectos centrales que se han venido

discutiendo y analizando a lo largo del presente trabajo, y que pudiera definirse de la siguiente forma:

Las situaciones problémicas de aprendizaje, tienen como principio filosófico la interculturalidad, y como ejes rectores generadores de conocimiento el territorio y la cultura. En esta concepción pedagógica, la educación escolar problematiza sobre diferentes aspectos del contexto, a partir de los cuales, se desarrollen diferentes hábitos, habilidades y capacidades de los educandos. El papel que juega aquí el conocimiento tácito, es el de nivel de partida, para que en confrontación con el conocimiento codificado, se enriquezcan mutuamente, sin partir de verdades preestablecidas.

Le hemos denominado situaciones problémicas de aprendizaje, porque se parte precisamente de situaciones que se problematizan desde el propio contexto, como pueden ser: conflictos religiosos, deforestación, contaminación, organización social, desnutrición, impacto cultural de los medios de comunicación masiva, partidos políticos, diversidad cultural y ecológica, empleo, etc. En donde esta problematización, discusión, análisis, confrontación, duda y cuestionamientos, se da en el marco del respeto y tolerancia a la diferencia. Es decir, no se parte de verdades acabadas y preestablecidas, sino que se puede llegar a distintas conclusiones y verdades, en donde el espacio, el territorio y la cultura, también están en cuestionamiento constante. Y a partir de ahí, transformar su propio contexto.

Aquí, cabría plantear la pregunta de qué tipo de conocimiento codificado se debe abordar y con qué profundidad. En este sentido, habría que tomar en cuenta el nivel de desarrollo cognitivo del alumno, del nivel escolar y de los hábitos, habilidades y capacidades que se pretendan desarrollar.

Por ejemplo, si se plantean como problema los conflictos religiosos, se puede discutir y analizar las diferentes religiones que existen, sus fundamentos filosóficos y la necesidad de respetarlas a todas. Otro problema es la deforestación, la cual tiene sus orígenes en el modelo de desarrollo, pero también en los usos que se hace del suelo y que es una cuestión cultural. Si se plantea el problema del alcoholismo, hay que hablar de las fiestas religiosas, etc. Por otro lado, si el problema es la necesidad de desarrollar hábitos, habilidades y destrezas en la lecto-escritura, entonces se debe partir de la lengua oral de los niños. Que lean su mundo cotidiano, que lo describan, que lo nombren, que reflexionen sobre él, que lo cuestionen, lo critiquen, que expresen los distintos significados, que se apropien primero de la palabra hablada para pasar después a la palabra escrita. En fin, el mundo cotidiano es un gran laboratorio, al que la escuela tiene marginado.

En este mismo sentido podemos hablar de física, química, biología, geografía, historia, matemáticas, desde el contexto del educando, convirtiendo la enseñanza de estos conocimientos en algo que tiene significado para el alumno, y no de forma árida y estéril como se da hasta ahora, y de ahí su fracaso en la escuela. ¿Qué mejor laboratorio de física que los fenómenos naturales? ¿Qué mejor laboratorio de biología que la naturaleza misma? ¿Acaso hablar de matemáticas no es hablar de medir, contar, localizar, aproximar, calcular, explicar, diseñar, actividades que están presentes en todas las culturas con mayor o menor desarrollo conceptual, es decir, que hacen matemáticas de acuerdo a sus necesidades concretas? ¿Qué mejor enseñanza de la Geografía que el propio territorio?

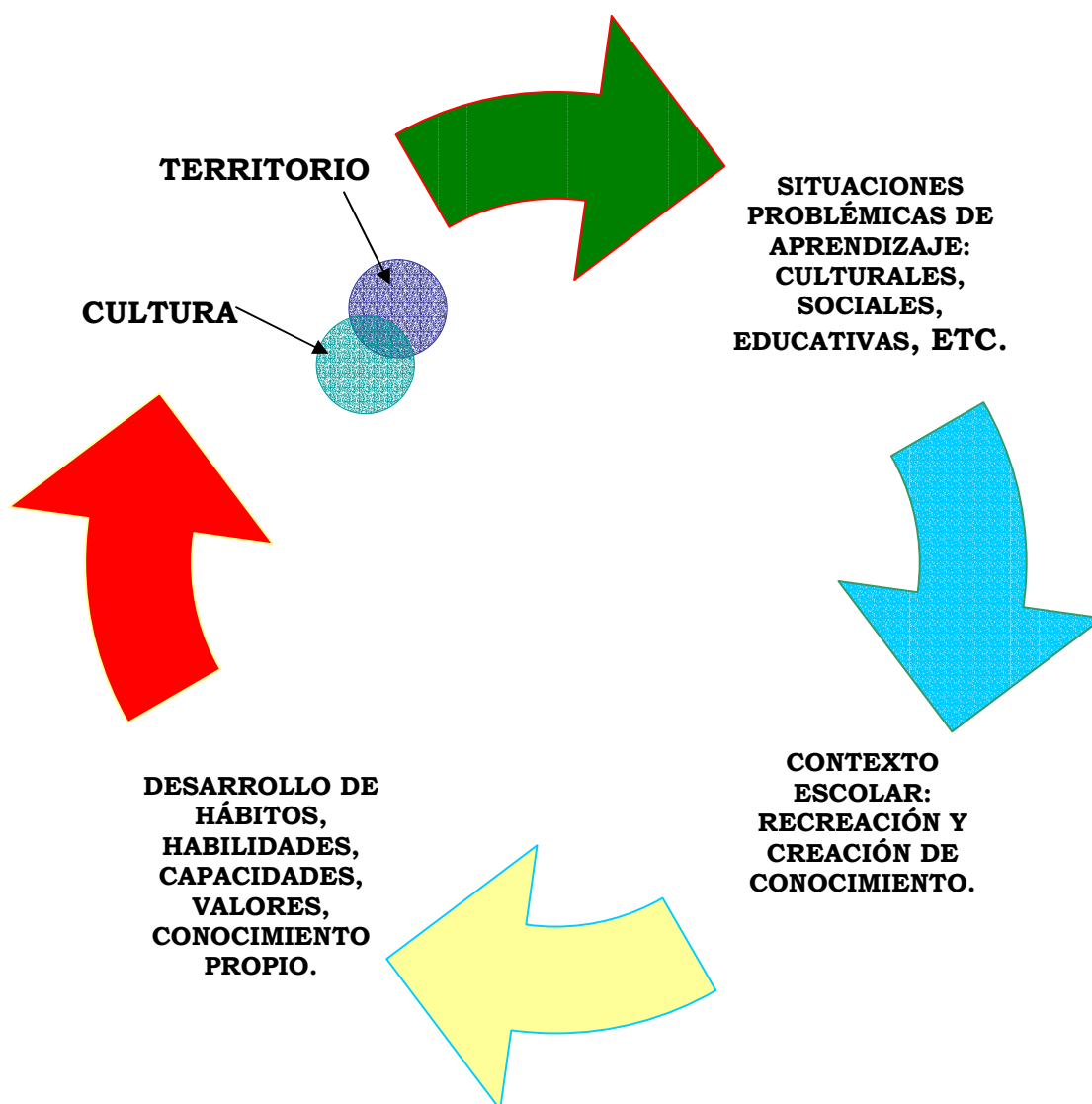
Por supuesto que ahora, con esta forma de abordar el conocimiento, cambia el papel del profesor, ahora se convierte en un docente-

investigador, aprende a la par con los educandos, cambia la forma de evaluar pues ya no hay verdades absolutas, ahora se evalúa el nivel de desarrollo alcanzado en los hábitos, habilidades y destrezas, el plan de estudios pasa de ser una camisa de fuerza a algo flexible y práctico, los libros de texto dejan de ser el centro de la discusión, y por primera vez, del autoritarismo de la escuela, se pasa a darle voz a todos y a escuchar los distintos mundos, que permitan ir construyendo precisamente una sociedad intercultural.

Es decir, se deja de desarrollar la memoria, y ahora se trata de desarrollar el pensamiento y junto con él, a los sujetos sociales como sujetos activos de su educación y de su propia historia. Esto es, se trata de que la escuela desarrolle una nueva forma de conocer y de estar en el mundo, un mundo en constante cambio.

De manera esquemática, la propuesta pedagógica se puede representar de la siguiente forma:

Diagrama No. 3. La educación vista desde el territorio y la cultura.



Como se puede observar, en este modelo pedagógico, el conocimiento codificado ya no es el punto de partida, ya no es una enseñanza teórica, en donde el camino de la ciencia sea el eje rector, pues si bien las verdades científicas pueden ser universales, esto no quiere decir que la educación sea la misma y para todo el mundo. Ahora es la realidad misma del educando: territorio y cultura, los que a través de situaciones problémicas, son los ejes de su educación, de creación de conocimiento y del desarrollo de hábitos, capacidades, habilidades

y valores, para un mejor entendimiento, comprensión y transformación de su contexto, para una vida plena.

En este sentido, el conocimiento pasa de ser una acumulación de información a conocimiento significativo, es decir, el acto educativo se convierte en un proceso de producción de conocimiento, en donde el alumno deja de ser objeto de enseñanza y se convierte en sujeto de su propio desarrollo; en donde el maestro deja de ser el poseedor del conocimiento, el que transmite, para transformarse en guía, orientador y al mismo tiempo en generador de conocimiento.

Con respecto al currículo, el cual está basado en los contenidos de la ciencia y por asignatura, pasa a ser un documento que oriente al profesor, que lo prevenga del abuso del conocimiento codificado y que le dé libertad en la forma de abordar y desarrollar distintos conocimientos.

Ahora en lugar de alumnos homogéneos en el salón de clases, hay personas, con distintas formas de ver el mundo, que le dan diferentes significados a las cosas, que piensan distinto y por lo tanto, los caminos construidos para llegar al conocimiento pueden ser diversos. Es decir, el problema es que la forma en que se estructura la ciencia, no tiene que ser de ninguna manera, la forma en que se estructure la enseñanza.

Finalmente, el salón de clase se transforma de un espacio de cuatro paredes, frío, rígido y carcelario, en un entorno de aprendizaje apasionante, cálido, comprensivo e intelectualmente estimulante.

BIBLIOGRAFÍA

ABAGNANO, Nicola. 1961. *Diccionario de Filosofía*, FCE, México.

AGUIRRE, Beltrán Aguirre. 1973. *Teoría y práctica de la educación indígena*, Sep/Setentas, núm. 64, México.

Anuario estadístico. 2004. Guerrero, INEGI.

ALMADA, de Ascensio Margarita. 2003. *Contribución al desarrollo de la sociedad del conocimiento*, UNAM, México.

ARISPE, Lourdes. 1997. Editora. *Dimensiones culturales del cambio global*, UNAM, México.

ARMESTO, Fernández Felipe. 2004. *Las américas*, Editorial Debate, Barcelona, España.

ARNAUT, Salgado Alberto. 1996. *Historia de una profesión, los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, CIDE, México.

ARRIARÁN, Cuellar Samuel. 2001. *Multiculturalismo y globalización*, UPN, México.

BASSOLS, Batalla Ángel. 2002. *Apertura e integración territorial del espacio mexicano, en La integración del territorio en una idea de estado, México y España, 1820-1940*, IG-UNAM, México.

BAUDRILLARD, Jean y **GUILLAUME**, Marc. 2000. *Figuras de la alteridad*, Taurus, México.

B. Thompson John. 2002. *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. UAM-X, México.

BILBENY, Norbert. 2002. *Por una causa común. Ética para la diversidad*, Gedisa, Barcelona, España.

BERMÚDEZ, de Brauns Ma. Teresa. 1985. Antología. *Bosquejos de la educación para el pueblo: Ignacio Ramírez e Ignacio Manuel Altamirano*, SEP, México.

BEUCHOT, Mauricio. 2005. *Interculturalita y derechos humanos*, UNAM; Siglo Veintiuno, México.

BOISIER, Sergio. 2001. *Sociedad del conocimiento, conocimiento social y gestión territorial*, Mimeo, Santiago de Chile.

BOLAÑOS, Cadena Laura. 2001. *La identidad perdida y otros mitos*, Edit. Vila S.A. de C.V. México.

BONFIL, Batalla Guillermo. 1992. *Identidad y pluralismo cultural en América Latina*, Fondo editorial del CEHASS, Editorial de la Universidad de Puerto Rico.

----- 1991. *Pensar nuestra cultura*, Alianza Editorial. México,

----- 1987. *México profundo, una civilización negada*, Grijalbo, México,

BOURDIEU, Pierre. 1997. *Capital cultural, escuela y espacio social*, Siglo Veintiuno, México.

BRODA, Johanna y **BAÉZ-JORGE**, Félix. 2001. coordinadores. *Cosmovisión, ritual e identidad de los pueblos indígenas de México*, CFE, México.

BULNES, Francisco. 1904. *Las grandes mentiras de nuestra historia*, CONACULTA, México.

CALDERÓN, Aragón Georgina y BERENZON, Gorn Boris. 2005. *Sin tiempo ni espacio*, en *Coordenadas sociales. Más allá del tiempo*, UACM, México.

CALIXTO, Barrera Odilón. 2005. *Breve Reseña Histórica de la Educación Indígena en Guerrero*, Tesis de Maestría, UPN, Chilpancingo, Gro., México.

CALVO, Pontón Beatriz. 1989. *Educación Normal y control político*, CIESAS, México.

CAPRA, Fritjof. 1975. *El Tao de la Física*, Editorial Sirio, Málaga, España.

Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER). 1998. *Educación para el medio rural*, Ediciones Castillo, Monterrey Nuevo León, México.

CHOMSKY, Noam. 2001. *La (des) educación*, CRÍTICA, Barcelona, España,

CLAVAL, Paul. 1999. *La Geografía Cultural*, Eudeba, Buenos Aires, Argentina.

COLOM, Francisco. 1998. *Razones de indentidad, pluralismo cultural e integración política*, ANTHROPOS, Barcelona, España.

COMMONS, Áurea. 2002. *Cartografía de las divisiones territoriales de México, 1519-2000*. UNAM-IG, México.

CORAGGIO, José Luis. 1994. *Territorios en transición, crítica a la planificación de América Latina*, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México.

D. Buzai Gustavo. 1999. *Geografía Global*, EL LUGAR EDITORIAL, Argentina.

DEHOUE, Daniele. 2002. *Entre el caimán y el jaguar, los pueblos indios de Guerrero*, INI.

----- 2002. *Cuando los banqueros eran santos*, UAG, Guerrero, México,

DE VALLESCAR, Palanca Diana. 2002. *La cultura: consideraciones para el Encuentro Intercultural*, en "El discurso intercultural, prolegómenos a una filosofía intercultural", Editorial Biblioteca Nueva, Madrid, España.

----- 2000. *Cultura, multiculturalismo e interculturalidad*, Editorial Cobarrubias, Madrid, España.

DEL PASO y Troncoso, Francisco. *Relación de Chilapa*, publicada el 21 de febrero de 1882., Tomo V, de sus Papeles de Nueva España.

DELVAL, Juan. 1999. *Los fines de la educación*, Siglo XXI, México.

DIAMOND, Jared. 1997. *Armas, gérmenes y acero. La sociedad humana y sus destinos*, DEBATE, Madrid, España.

DÍAZ, del Castillo Bernal. 1980. *Historia de la conquista de Nueva España*, Porrúa, México.

DÍAZ, Polanco Héctor. 2002. *México diverso*, Siglo Veintiuno, México.

DUCH, Lluís. 1998. *Mito, interpretación y cultura*, Herder, Barcelona, España.

EL COLEGIO DE MÉXICO. 2000. *Historia general de México*, México.

ELIADE, Mircea. 2001. *El mito del eterno retorno*, Emecé Editores, Buenos Aires Argentina.

FAVRE, Henri. 1998. *El indigenismo*, CFE, México.

FERNÁNDEZ, Armesto Felipe. 2003. *Las américas*, Debate, Barcelona, España.

FERNÁNDEZ, Christlieb Federico. 2005. *Algunas fuentes para el estudio de la geografía cultural, en Debates en la geografía contemporánea*, El Colegio de Michoacán, A. C., México.

----- 2006. *Geografía cultural*, en *Tratado de Geografía Humana*, UNAM, México.

FERNÁNDEZ, García Tomás. *et al.* 2005. Coordinadores. *Multiculturalidad y educación*, Alianza Editorial, Barcelona, España.

FLORESCANO, Enrique. 1999. *Memoria Indígena*, Taurus, México.

----- 2001. *Memoria Mexicana*, Taurus, México.

----- 2002. *Historia de las historias de la nación mexicana*, Taurus, México,

----- 2001. Coordinador. *Mitos mexicanos*, Taurus, México.

----- 1996. *Étnia, Estado y Nación*, Aguilar, México,

FORNET, Betancourt Raúl. 2001. *Transformación intercultural de la filosofía*, Editorial DESCLÉE DE BROUWER, S.A., Bilbao, España.

FREIRE, Paulo. 1970. *Pedagogía del oprimido*, Siglo Veintiuno, Montevideo, Uruguay.

----- 1994. *Cartas a quien pretende enseñar*, Siglo Veintiuno, Madrid, España.

----- 1996. *Política y educación*, Siglo Veintiuno, Madrid, España.

----- 1984. *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Siglo Veintiuno, Madrid, España.

----- 1973. *¿Extensión o comunicación?*, Siglo Veintiuno, México.

FRIEDMAN, Jonathan. 2001. *Identidad cultural y proceso global*, Amorrortu, Buenos Aires, Argentina.

GARCÍA, Canclini Néstor. 1999. *La globalización imaginada*, PAIDÓS, Buenos Aires, Argentina.

GARCÍA, Maribel Leonarda. 2004. *Estrategias didácticas para el tratamiento de la educación ambiental en preescolar indígena*, Tesis de Maestría, UPN 12 "A", Chilpancingo, Guerrero, México.

GARCÍA, Pineda Mario. 1999. *Los problemas de límites del estado de Guerrero*, Gobierno del Estado de Guerrero, México.

GEERTZ, Clifford. 2003. *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona, España.

GIDDENS, Anthony. 1993. *Consecuencias de la modernidad*, Alianza Editorial, Madrid, España.

GIMÉNEZ, Gilberto. 2000. "Territorio, cultura e identidades, la región sociocultural", en *Globalización y Regiones en México*, Rocío Rosales Ortega, Coordinadora, UNAM, México.

GIMENO, Sacristán José. 1998. *Poderes inestables en educación*, Morata, Madrid, España,

GÓMEZ, Sollano Marcela y **OROZCO**, Fuentes Bertha. 2001. coord. *Pensar lo educativo, tejidos conceptuales*, Plaza y Valdés, México.

GÓMEZ, Rojas Juan Carlos. 2004. *Un mapa mental de la ciudad de México, basado en Octavio Paz*, Revista Páramo del Campo y la Ciudad, año 2, Número 4, Marzo, México.

----- 2005. *El espacio vivido, una Geografía para la vida*, ensayo, mimeo, Colegio de Geografía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

GONZALBO, Aizpuru Pilar. 1990. *Historia de la educación en la época colonial. El mundo indígena*, El Colegio de México, México.

GONZÁLEZ, Galván Jorge Alberto. 1995. *El Estado y las etnias nacionales en México*, UNAM, México.

----- 2001. *Educación y colonización en la Nueva España, 1521-1821*, U.P.N. México.

----- 1990. *Historia de la educación en la época colonial. La educación de los criollos y la vida urbana*, El Colegio de México, México.

GUTIÉRREZ, Chong Natividad. 2001. *Mitos nacionalistas e identidades étnicas...* Plaza y Valdes, México.

GUTIÉRREZ, Francisco. 1984. *Educación como praxis política*, Siglo Veintiuno, Madrid, España.

GUTIÉRREZ, Gómez Alfredo. 2003. *La propuesta*, T. I y II, Universidad Iberoamericana, México.

HERNÁNDEZ, Chávez Alicia y MIÑO, Grijalva Manuel. 1992. Coordinadores. *La educación en la historia de México*, El Colegio de México, México.

HAGÈGE, Claude. 2000. *No a la muerte de las lenguas*, Paidós, Barcelona, España.

HAWKINGN, Stephen. 2001. *El universo en una cáscara de nuez*, Editorial Crítica Planeta, Barcelona, España.

HIERNAUX, N. Daniel y Lindon Alicia. 1993. *El concepto de espacio y el análisis regional*, Revista Secuencia, Instituto Mora, México.

HOPENHAYN, Martín y **OTTONE**, Ernesto. 2000. *El gran eslabón, educación y desarrollo en el umbral del siglo veintiuno*, F.C.E. México.

IBARROLA, Christlieb Adolfo. 1962. *Monopolio educativo o unidad nacional*, folleto, México.

INEGI. 2000. Censo de Población y Vivienda del estado de Guerrero.

INIESTA, Ferrán. 1992. *El planeta negro: aproximación histórica a las culturas africanas*, COFAS, Madrid, España.

JAIM, Etcheverry Guillermo. 1999. *La tragedia educativa*, C.F.E. México.

JIMÉNEZ, García Elizabeth, *et, al.* 1998. *Historia General de Guerrero, Volumen I.* Instituto Nacional de Antropología e Historia, Gobierno del Estado de Guerrero. México.

KAZUHIRO Kobayashi, José María. 1999. *La educación como conquista*, El Colegio de México, México.

KLESING-REMPELL, Úrsula y **ZARCO**, Mera Carlos. 2002. Coordinadores. *Interculturalidad, Sociedad Intercultural y Educación Intercultural*, CEAAL, México.

KURNITZKY, Horst. 2001. *Retorno al destino. La liquidación de la sociedad por la sociedad misma*, Ediciones Colibrí, México.

KYMLICKA, Will. 1995. *Ciudadanía multicultural*, Paidós, Buenos Aires, Argentina.

LACOSTE, Yves. 1977. *La Geografía: un arma para la guerra*, ANAGRAMA, Barcelona, España.

LENKERSDORF, Carlos. 1996. *Los hombres verdaderos*, Siglo veintiuno, UNAM, México.

LEÓN, Olive. 2004. *Inter-culturalismo y justicia social*, UNAM, México.

----- 1999. *Multiculturalismo y pluralismo*, Paidós, UNAM, México.

LEÓN-PORTILLA, Miguel. 1998. *La visión de los vencidos*, UNAM, México.

----- 1997. *Pueblos originarios y globalización*, El colegio de México, México,

----- 2003. *pueblos indígenas de México, T. 1.* UNAM, México.

LÉVINAS, Emmanuel. 1997. *Fuera del sujeto*, CAPARRÓS EDITORES, Madrid, España.

LOMNITZ, Claudio. 1999. *Modernidad indiana, nueve ensayos sobre nación y mediación en México*, Editorial PLANETA. México.

M. Bajtín, Mijaíl. 2000. *Yo también soy*, Taurus, México.

MALDONADO, Aranda Salvador. 2001. Editor. *Dilemas del estado nacional*, El Colegio de Michoacán, México.

MARTÍN, Moreno Francisco. 2004. *México mutilado*, ALFAGUARA, México.

MENDOZAN, Vargas Héctor, *et. al.* 2002. *La integración del territorio en una idea de estado, México y España, 1820-1940*, UNAM, México.

MICHAELSEN, Scout y **E. Jonson David**. 2003. *Teoría de la frontera*, Gedisa, Barcelona, España.

MONCLÚS, Estella Antonio. 2004. *Educación y cruce de culturas*, C.F.E. México.

MONTEMAYOR, Carlos. 1996. "Los compromisos con los pueblos indígenas y la paz social" en: *Los compromisos con la Nación*, Plaza y Janés, México.

----- 2000. *Los pueblos indios de México hoy*, Editorial Planeta Mexicana, S.A. de C.V. México.

MORENO, Jiménez Antonio. 1996. *Enseñar Geografía*, Editorial Síntesis, Madrid, España.

MORÍN, Edgar. 1999. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO, México.

NAVARRETE, Federico. 2004. *Las relaciones Inter.-étnicas en México*, UNAM, México.

O' GORMAN, Edmundo. 1948. *Historia de las divisiones territoriales de México*, Editorial Porrúa, México.

PADILLA, y Sotelo Lilia Susana. 2001. *Aspectos sociales de la población en México: educación y cultura*, UNAM-IG, México.

PANIKKAR, Raimon. 2002. *Paz e interculturalidad, una reflexión filosófica*, HERDER, Barcelona, España.

ROMERO, J. 2004. *Geografía Humana*, ARIEL, Barcelona, España.

PORTO, Goncalves Carlos W. 2001. *Geo-grafías*, Siglo XXI, México.

RAMÍREZ, Castañeda Elisa. 2006. *La educación indígena en México*, UNAM, México.

RAMOS, Samuel. 1983. *El perfil del hombre y la cultura en México*, ESPASA-MEXICANA, S. A., México.

RATZEL, Friedrich. 1982. "El territorio, la sociedad y el Estado" en *El pensamiento geográfico*, GÓMEZ, Mendoza Josefina. Alianza Universidad, Textos, Madrid, España.

REBOLLEDO, Nicanor. 2003. *Educación y etnicidad*, Diplomado en Educación Intercultural Bilingües, teleprograma, canal 22, México,

RIFKIN, Jeremy. 2000. *La era del acceso. La revolución de la nueva economía*. Paidós, España.

ROBLES, Martha. 1997. *Educación y sociedad en la historia de México*, Siglo Veintiuno, México.

ROMERO, Frizzi María de los Ángeles. 1996. *El sol y la cruz*, CIESAS, INI.

ROSALES, Ortega Rocío. 2000. Ccoordinadora. *Globalización y regiones en México*, UNAM, México.

SALCEDO, Aquino José Alejandro. 2001. *Multiculturalismo*, UNAM, Plaza y Valdés, México.

SAN AGUSTÍN de Grijalva, Juan. *Crónica de la Orden de Nueva España*, Edit. Porrúa S.A. México.

SANTIAGO, Sierra Augusto. 1973. *Las misiones culturales*, SEP/SETENTAS, México.

SANTOS, Bautista Humberto, et al. 2003. *Factores que impiden el desarrollo de la educación indígena en Guerrero*, Chilpancingo, Gro. México.

SANTOS, Milton. 1985. *Espacio y Método*, Livraria-editora Nobel, Sao Paulo, Brasil.

----- 2000. *La naturaleza del espacio*, Ariel Geografía, Barcelona, España.

SARTORI, Giovanni. 2001. *La sociedad multiétnica, pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*, Editorial Taurus, Madrid, España.

Secretaría de Educación Pública. 2001. *Educación Intercultural Bilingüe para Niñas, Niños y Jóvenes Indígenas*, 2001-2006. Documento de trabajo, México.

Secretaría de Educación Guerrero. *Plan de Desarrollo de Educación Indígena en Guerrero. 1999-2005*. Dirección de Educación Indígena. Secretaría de Educación Guerrero.

Sistema Estatal de Archivos del Estado de Guerrero. *División territorial eclesiástica de Guerrero*, Libros 59 y 60, s/p.

SMITH, Neil y Katz, Cindi. 2005. *Fundamentando la metáfora, hacia una política espacializada, en Coordenadas espaciales, más allá del tiempo y el espacio*, UCM, México.

FALCONER, de la Muela Tania. 2001. *Ciberespacio, un Espacio Geográfico*, Tesis de Licenciatura, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México.

STAVENHAGEN, Rodolfo. 2001. *La cuestión étnica*, El Colegio de México, México.

TANCK, de Estrada Dorothy. 1996. "Escuelas en los pueblos de indios de la Intendencia de México en 1808, según los reglamentos de bienes de comunidad" en *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, Pilar Gonzalbo Aizpuru, Coordinadora. El Colegio de México.

----- 1985. *La ilustración y la educación en la Nueva España, antología*, SEP, México.

TÉLLEZ, Carlos y **E. Olivera Patricia**. 2001. *Debates en la Geografía contemporánea, homenaje a Milton Santos*, UNAM, U de G, El Colegio de Michoacán, México.

THAYER, Lee. 1987. *On communication: Essays in Understanding*, Norwood, NJ, Ablex.

TODOROV, Tzvetan. 1987. *La conquista de América, el problema del Otro*, Siglo Veintiuno, México.

TOMLINSON, John. 1999. *Globalización y cultura*, Oxford, University Press México, S. A. de C. V.

TOURAINÉ, Alain. 1994. *Crítica de la modernidad*, Fondo de Cultura Económica, México.

Universidad de los pueblos indios del sur. 2004. Documento de trabajo, Chilpancingo, Gro, México,

UNESCO. 1997. *Nuestra diversidad creativa*, Ediciones UNESCO, México.

VÁZQUEZ, Josefina Zoraida. 1975. *Nacionalismo y educación en México*, COLMEX, México.

Victoriano, Ayala Pascuala, et. al. 1998. *Diagnóstico de la Educación preescolar Indígena de la Región Náhuatl-Chilapa*, Tesis de Licenciatura, UPN, Chilapa, Gro., México.

VILLORO, Luis. 1999. *Estado plural, pluralidad de culturas*, Paidós, México.

----- 1950. *Los grandes momentos del indigenismo mexicano*, C.E.M. y C.F.E, México.

----- 2002. *El proceso ideológico de la revolución de independencia*, CONACULTA, México.

VON, Mentz Brígida, 2000. Coordinadora. *Identidades, Estado nacional y globalidad, México, siglo XXI*, CIESAS, México.

VYTIA, y Clavijero. *Historia Antigua de México, Tomo III* , "Libro V", Edit. Porrúa, México.

W, Crosby Alfred. 1991. *El intercambio transoceánico*, UNAM, México.

WAGENSBERG, Jorge. 2002. *Si la naturaleza es la respuesta, ¿Cuál era la pregunta?* Serie METATEMAS, Tusquets, Editores, S.A. Barcelona España.

WALLERSTEIN, Immanuel Maurice. 2005. *Análisis de sistemas-mundo. Una introducción*, Siglo XXI, México.

----- 2001. *Conocer el mundo, saber el mundo, el fin de lo aprendido*, Siglo XXI, México.

WARNIER, Jean-Pierre. 2002. *La mundialización de la cultura*, GEDISA, Barcelona, España.

WOLF, Eric. 2000. *Pueblos y culturas de mesoamérica*, Editorial Era, México.

YURÉN, Camarena María Teresa. 1994. *La filosofía de la educación en México*, Trillas, México.

YÚDICE, George. 2002. *El recurso de la cultura*, Gedisa, Barcelona, España.

ZEА, Leopoldo y **MAGALLÓN**, Mario. 1999. *Compiladores. Latinoamérica, encrucijada de culturas*, C.F.E., México.